

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra německého jazyka

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: německý jazyk - anglický jazyk

CHYBOVOST VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA (GRAMATIKA)

ERRORS IN THE TEACHING OF THE GERMAN LANGUAGE (GRAMMAR)

Bakalářská práce: 10-FP-KNJ-B-03

Autor:

Heidemarie Wiesnerová

Skřivánčí 51

466 01 Jablonec nad Nisou

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Mgr. Martina Čeřovská

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
72	6	3	13	37	3

V Liberci dne: 8. 12. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra německého jazyka

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Heidemarie WIESNEROVÁ
adresa: Skřivánčí 51, 466 01 Jablonec nad Nisou
studijní obor (kombinace): Specializace v pedagogice (NJ - AJ)
Název BP: Chybovost ve výuce německého jazyka (gramatika)
Název BP v angličtině: Errors in the Teaching of the German Language (Grammar)
Vedoucí práce: Mgr. Martina Čerovská
Konzultant:
Termín odevzdání: duben 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 9. dubna 2010



děkan

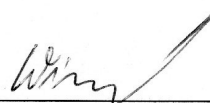


vedoucí katedry

Převzal (kandidát): HEIDEMARIE WIESNEROVÁ

Datum: 14. 11. 2011

Podpis:



Název BP:	CHYBOVOST VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA (GRAMATIKA)
Vedoucí práce:	Mgr. Martina Čeřovská
Cíl:	Studiem odborných pramenů systematizuje studentka poznatky týkající se lingvistického jevu valence a didaktického jevu interference u vybraných německých sloves tak, aby byla schopná stanovit problematické jevy. Na základě těchto teoretických poznatků se pokusí vymezit míru chybovosti v těchto jevech.
Požadavky:	Studentka zpracuje přehled frekventovaných sloves a jejich valenčních struktur jako východisko pro sadu testů.
Metody:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rešerše odborné lingvistické literatury (fenomén valence) 2. Rešerše odborné lingvodidaktické literatury (fenomén interference) 3. Analýza jazykového materiálu učebnic pro pokročilé 4. Návržení sady testů 5. Testování u dvou cílových skupin
Literatura:	<p>ČEŘOVSKÁ, M.: Zur Fehleranalyse im Deutschunterricht. In: VOMÁČKOVÁ, O. - DÖMISCHOVÁ, I. - KUBICA, J.: Die deutsche Sprache und Literatur im europäischen Raum. UP Olomouc 2008, s. 76-83. ISBN 978-80-244-2252-7.</p> <p>HEYD, G.: Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991.</p> <p>JUHÁSZ, J.: Probleme der Interferenz. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1970.</p> <p>KLAROVÁ, Š.: Problematika chyby v cizojazyčné výuce. Cizí jazyky, 2008/9, roč. 52, č. 5, s. 149-153.</p> <p>KLEPPIN, K.: Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin: Langenscheidt, 1998.</p>

Čestné prohlášení

Název práce: Chybovost ve výuce německého jazyka (gramatika)
Jméno a příjmení autora: Heidemarie Wiesnerová
Osobní číslo: P08000762

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 8. 12. 2011

Heidemarie Wiesnerová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Martině Čerovské, vedoucí mé bakalářské práce, za podnětné rady a pomoc v celém průběhu psaní. Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Nadě Matouchové za cenné připomínky k lingvistické části práce. Nemalý dík patří všem, se kterými jsem spolupracovala v rámci praktického testování žáku, především paním učitelkám a pánům učitelům, kteří mě ochotně přijali a věnovali mi jak svůj osobní čas, tak čas v rámci vyučovacích hodin. Děkuji také panu Stefanu Pacholik za jazykovou korekturu textu. V neposlední řadě jsem velmi vděčná mé rodině za psychickou podporu i zázemí v průběhu studia.

V Liberci dne: 8. 12. 2011

Heidemarie Wiesnerová

CHYBOVOST VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA (GRAMATIKA)

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou chybovosti ve výuce cizích jazyků, přičemž je primárně zaměřena na výskyt interferenčních chyb v oblasti rekce slovesa. Teoretická část práce má za úkol nejprve shrnout poznatky týkající se lingvodidaktického problému chybovosti a dále pak pojednat o lingvistických jevech valence a rekce slovesa. Teoretické poznatky jsou ověřeny a doplněny praktickým testováním žáků středních škol a gymnázií v Libereckém kraji. Součástí práce je seznam problémových sloves a jejich rekce.

Klíčová slova: chyba, jazyková chyba, chyba ve výuce cizího jazyka, interference, valence, rekce

ERRORS IN THE TEACHING OF THE GERMAN LANGUAGE (GRAMMAR)

Abstract

The bachelor theses deals with the issue of errors in a foreign language teaching, which is primarily focused on the occurrence of interference errors in the field of verb regimen. The aim of the theoretical part is to summarise the knowledge of linguodidactic issue of errors and to make familiar with linguistic terms valency and regimen of a verb. The theoretical knowledge has been verified by means of a practical testing of secondary and grammar school's students. The bachelor theses includes a list of difficult verbs, including their regimen.

Keywords: error, language error, error in the foreign language teaching, interference, valency, regimen

FEHLER IM DEUTSCHUNTERRICHT (GRAMMATIK)

Zusammenfassung

Die Bachelorarbeit beschäftigt sich mit der Problematik der Fehler im Fremdsprachenunterricht, wobei sie sich primär auf das Vorkommen von Interferenzfehlern im Bereich der Rektion der Verben konzentriert. Der theoretische Teil setzt sich zum Ziel, zuerst die Kenntnisse der lingvodidaktischen Problematik der Fehler zusammenzufassen, und weiter die linguistischen Begriffe Valenz und Rektion zu behandeln. Die theoretischen Kenntnisse werden durch ein praktisches Testverfahren an den Mittelschulen und Gymnasien im Bezirk Liberec überprüft und ergänzt. Die Bachelorarbeit beinhaltet auch eine Liste von problematischen Verben und ihrer Rektion.

Schlüsselwörter: Fehler, sprachliche Fehler, Fehler im Fremdsprachenunterricht, Interferenz, Valenz, Rektion

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	8
1 Einleitung	9
2 Theorie der Fehler	11
2.1 Der Begriff „Fehler“	11
2.2 Sprachliche Fehler	14
2.3 Fehler im Unterricht	15
2.4 Klassifikation der Fehler.....	17
2.5 Interferenz	20
2.5.1 Arten der Interferenz	21
2.5.2 Transfer.....	22
2.5.3 Positiver Transfer	23
2.5.4 Negativer Transfer (Interferenz).....	25
2.5.5 Kontrastivhypothese	28
2.5.6 Sekundäre Interferenz.....	30
2.6 Interferenzfehler im Fremdsprachenunterricht	30
3 Abhängigkeit, Valenz und Rektion im deutschen Satz	34
3.1 Satz	34
3.2 Abhängigkeit zwischen satzförmigen Elementen	35
3.3 Valenz	36
3.3.1 Valenzbegriff	36
3.3.2 Ergänzungen/Aktanten, freie Angaben.....	37
3.3.3 Valenzanalyse.....	38
3.3.4 Die Ergänzungen.....	39
3.3.5 Klassifikation der Verben nach qualitativem Aspekt	40
3.3.6 Valenzmodelle, Satzbaupläne, Satzmodelle.....	41
3.4 Transitivität	42
3.5 Rektion.....	43
3.5.1 Direkte Rektion	43
3.5.2 Indirekte Rektion.....	45
3.5.3 Präpositionalgefüge.....	45
3.6 Rektion und Interferenz.....	48
4 Praktischer Teil	50
4.1 Der Ausgangspunkt der Untersuchung.....	50
4.2 Untersuchungsmethode	52
4.3 Die Zielgruppen	55
4.4 Auswertung der erhaltenen Daten	56
4.5 Ergebnisse des Testverfahrens.....	57
4.6 Zusammenfassung.....	62
5 Schlussfolgerung.....	63
Bibliographie.....	67
Abbildungs- und Graphenverzeichnis.....	71
Anlagenverzeichnis.....	72
Anlagen	73

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	–	beziehungsweise
d. h.	–	das heißt
u. a.	–	und andere, unter anderem/anderen
usw.	–	und so weiter
z. B.	–	zum Beispiel

1 Einleitung

Es irrt der Mensch, solang' er strebt.

Johann Wolfgang von Goethe

Fehler vermeidet man, indem man Erfahrung sammelt.

Erfahrung sammelt man, indem man Fehler macht.

Laurence Johnston Peter

Fehler sind ein unteilbarer Bestandteil des Lebens und sie sind nirgendwo so bedeutsam wie beim Erwerb neuer Kenntnisse und Fertigkeiten. Im Unterrichtsprozess versucht man in der Regel die Fehler zu vermeiden. Man sollte aber nicht vergessen, dass Fehler den Lernprozess gesetzmäßig ergänzen und unter günstigen Umständen sogar positiv beeinflussen. Nicht anders ist es im Falle des Fremdsprachenunterrichts. Wenn die Lernenden eine Idee ausdrücken wollen, begehen sie oft Fehler, die von unterschiedlichem Charakter und Gewichtigkeit sind. Sobald sie aber auf die Fehler aufmerksam gemacht werden, haben die Lernenden eine Chance ihre Äußerungen zu korrigieren, etwas Neues zu lernen und einen Schritt weiter in ihren Bemühungen zu tun.

Die vorliegende Arbeit befasst sich eingehender mit der Problematik der Fehler. Der Begriff der Fehler wird erstens allgemein behandelt und es wird darauf hingewiesen, dass Fehler nicht nur eine negative Begleiterscheinung des menschlichen Handelns darstellen, sondern auch wichtig für das Lernen, die Entwicklung und den Erwerb von Erfahrungen sind. Zweitens widmet sich die Arbeit den sprachlichen Fehlern und ihrem Vorkommen im (Fremdsprachen) Unterricht. Die sprachlichen Fehler sind nach verschiedenen Kriterien klassifiziert, damit es möglich ist, einzelne Fehlertypen zu bestimmen und die Ursachen ihrer Entstehung zu finden. Für eine der häufigsten Fehlerursachen beim Fremdsprachenunterricht wird Interferenz gehalten, auf die in dieser Arbeit ausführlicher als auf die anderen Ursachen eingegangen wird.

Interferenz beeinflusst die Leistung der Lernenden auf allen Sprachebenen. Einer der Bereiche, die den deutsch lernenden Tschechen Probleme macht, ist die

Rektion der Verben, die eng mit dem Phänomen der Valenz zusammenhängt. Valenz und Rektion werden im nächsten Teil der Arbeit behandelt, damit der Kern der Interferenzfehler im Bereich der Verbrektion entdeckt und erklärt werden kann. Die Arbeit beinhaltet auch eine Liste von Präpositional- und Kasusreaktionen der Verben, die heutzutage an den Mittelschulen und Gymnasien im Bezirk Liberec gelehrt werden. Diese Liste wurde eine Grundlage für die praktische Überprüfung theoretisch behandelter Hypothesen.

Im praktischen Teil führte die Autorin eine Untersuchung durch, um die Theorie praktisch nachzuweisen. Die Untersuchung wird auf den Einfluss der Interferenz im Bereich der Rektion der Verben gezielt. Die Hauptabsicht war zu überprüfen, ob und in welchem Maße die deutsch lernenden tschechischen Schüler von der Interferenz beeinflusst werden.

2 Theorie der Fehler

2.1 Der Begriff „Fehler“

Aus Fehlern lernt man. Aus Fehlern wird man klug. Diese bekannten deutschen Sprichwörter fassen den Begriff ganz treffend zusammen und drücken das Wesentlichste aus. Fehler kommen vor, Fehler gehören zum Leben und Lernen und sie sind sogar beim Lernprozess behilflich. Fehler werden tagtäglich in allen Bereichen des menschlichen Tuns begangen. Man irrt sich mehr, wenn man etwas neues lernt und weniger, sobald man es meistert. Doch auch die größten Fachleute können sich irren.

Widmet man sich dem Begriff Fehler ausführlicher, wird man zu dem Schluss kommen, dass Fehler einen komplexen und interessanten Forschungsbereich darstellen. Ganz am Anfang dieser Erörterung ist ohne Zweifel folgende Frage zu beantworten: Was ist eigentlich ein Fehler? Wie kann man ihn begreifen?

Gehen wir von der allgemeinsten Bedeutungsdefinition aus. Das Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache definiert das Stichwort Fehler folgendermaßen¹:

Abb. Nr.1: Erklärung des Begriffes „Fehler“ nach Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache

1	etwas, das falsch ist (besonders ein Irrtum oder eine Störung in einem System)
2	ein Verhalten oder eine Entscheidung, die der Situation oder den Umständen nicht angemessen sind
3	eine schlechte charakterliche Eigenschaft oder ein körperlicher Mangel besonders eines Menschen
4	eine Stelle im Material einer Ware, die im Aussehen oder in der Qualität nicht so gut ist, wie sie sein sollte

¹ Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2008: S. 337.

Diese Erklärungen weisen nach, dass Fehler wirklich zum Alltag gehören. Sie hängen mit Systemen bzw. Regelsystemen zusammen, sie betreffen das menschliche Verhalten in allen möglichen Situationen und der Begriff wird auch in Verbindung mit Charakter und persönlichen Schwächen benutzt. Außerdem sind Fehler Bestandteil aller Herstellungsprozesse, da weder Menschen noch Maschinen unfehlbar sind.

Diese Bestimmung des Begriffes stimmt auch mit folgender Definition der Fehler überein, die die Enzyklopädie Wahrig angibt. Sie definiert einen Fehler als: „Abweichung von der richtigen Form, schlechte Eigenschaft, Mangel, falsches Verhalten, irrtümliche Entscheidung, Verstoß gegen die Regeln einer Wissenschaft, Kunst, Technik (fachspr.) Abweichung einer berechneten oder gemessenen Größe (Ist-Wert) von einem theoretisch konkreten Wert (Soll-Wert).“²

Auch Kulič spricht über eine „Abweichung von einer Norm bzw. Lösung“³, deutet aber noch dazu an, dass diese Abweichung das Erreichen des verlangten Zieles verhindert.

Aus den angeführten Definitionen folgt, dass wie auch immer irgendein Fehler bedacht wird, man in der Regel die negative Konnotation kaum vermeiden kann und wenn ein Fehler in einer Leistung gefunden wurde, wird sie in ihrer Qualität als minderwertiger angesehen.⁴

Dies steht allerdings mit der Feststellung im Widerspruch, dass die Fehler in der Entwicklung der Kenntnisse und Fertigkeiten oft helfen können und deswegen eine wichtige Rolle spielen. Ihre positive Wirkung bestätigt die Theorie über den Kreis von Fehlern. Der Kreis von Fehlern ist eine alte indianische Weisheit, die beweist, wie eng Fehler mit dem eigenen Leben verknüpft sind. Den Kreis von Fehlern stellt die folgende Graphik anschaulich dar:⁵

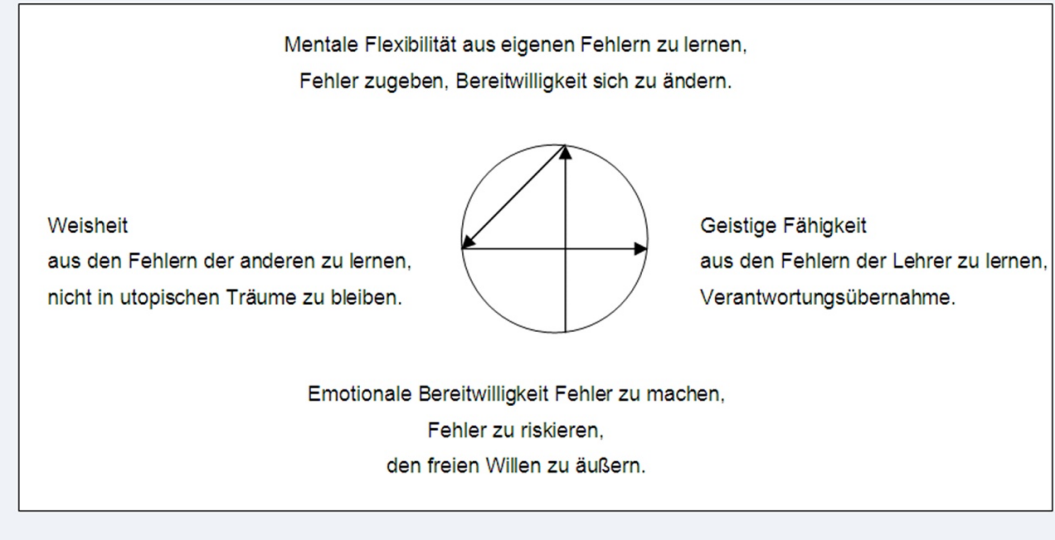
2 Brockhaus-Wahrig Deutsches Wörterbuch 1981: S. 690.

3 Kulič 1971: S. 5.

4 Keller 1980: S. 25.

5 Korčáková 2005. S. 61f.

Abb. Nr. 2: Kreis von Fehlern



Der Kreis von Fehlern wird in der indianischen Tradition für „die fundamentale Triebfeder der menschlichen Entwicklung und daher uralte Triebfeder des Lebens“⁶ gehalten. Die vier Punkte auf dem Kreis repräsentieren einzelne Schritte des Lernprozesses. Zuerst ist es notwendig, dass die Menschen emotional bereit sind, Fehler zu begehen. Erst wenn die Leute es wagen, Fehler zu machen, können sie aus den eigenen sowie aus fremden Fehlern lernen. Nur wenn die Leute hierzu bereit sind, ist die Voraussetzung für den Prozess des Gesellschaftswandels erfüllt. Der Letzte Punkt des Kreises kommt in dem Moment zustande, in dem der Lernende seinen Lehrer übertrifft und im Stande ist, Eigenverantwortung für das Weiterlernen zu übernehmen. Falls wir aber in Betracht ziehen, dass dies wieder die Bereitschaft erfordert, Fehler zu machen, kommen wir zu der Schlussfolgerung, dass man sich erneut am Anfang des Kreises befindet und dass es sich um einen unendlichen Zyklus des Lernens handelt.

Aufgrund dieser Theorie kann festgestellt werden, dass Fehler von großer Bedeutung im menschlichen Verhalten sind. Die Angst in mannigfaltigen Tätigkeiten Fehler zu machen, kann dann eine stagnierende Wirkung nicht nur auf die Einzelpersonen, sondern auf die ganze Gesellschaft haben.

⁶ Korčáková 2005: S. 61.

2.2 Sprachliche Fehler

Im Allgemeinen wird der sprachliche Fehler als „ein Verstoß gegen die sprachliche Richtigkeit angesehen“⁷. Um spezifischer zu sein, haben Linguisten und Sprachlehrforscher diese Fehler ausführlicher erforscht. Es gibt zwar keine eindeutig geltende Definition des sprachlichen Fehlers, doch der Begriff wird nach verschiedenen Auffassungen unterschiedlich definiert. Die wichtigsten Definitionen wurden von Kleppin zusammengestellt⁸:

Abb. Nr. 3: Definitionen der sprachlichen Fehler

A	Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.
B	Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
C	Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
D	Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.
E	Ein Fehler ist das, wenn ein Muttersprachler nicht versteht.
F	Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
G	Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
H	Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
I	Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt.
J	Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.

Selbst Kleppin deutet an, dass die einzelnen Definitionen für den Fremdsprachenunterricht mehr oder weniger geeignet sind.

⁷ Jung 2003: S. 49.

⁸ Kleppin 2007: S. 19f.

Gemäß Corder sind die Fehler von großer Bedeutung, weil „man am Fehler machen die Art und Weise sehen kann, wie der Lerner das Lernen wahrnimmt.“⁹ Er betont, dass die Fehler zur Überprüfung der Hypothesen dienen, die sich der Lernende über das Wesen der gelernten Sprache bildet.

Ein bisschen ungewöhnlich sieht Piepho sprachliche Fehler. Er versteht unter dem Begriff nicht eine Abweichung von der Norm, sondern die Erfahrung, dass eine kommunikative Absicht durch die gewählten sprachlichen Mittel nicht verwirklicht werden kann.¹⁰

Obwohl es sich um viele Definitionen des sprachlichen Fehlers handelt, ist es evident, dass sie sich bis zu einem gewissen Grad überschneiden. Dies wird dadurch verursacht, dass es nur um einen unterschiedlichen Zugriff auf das gleiche Phänomen geht und dass unterschiedliche Kriterien bei der Fehlerbetrachtung in Erwägung gezogen werden.

Darüber hinaus ist es manchmal nicht einfach über die Richtigkeit bzw. Unrichtigkeit einer Aussage zu entscheiden, weil „die Fehlerbewertung und die Verwendung der Korrekturmechanismen – besonders aus der Sicht des Hörers – durch eine gegebene Toleranz gegenüber sprachlichen Abweichungen eingeschränkt wird. Wegen dieser Toleranz gibt es eine breite Übergangszone von noch akzeptablen sprachlichen Formen und Sprachverwendungsweisen.“¹¹ Deswegen stimmen nicht einmal die Muttersprachler in der Fehlerbetrachtung immer hundertprozentig überein.¹²

2.3 Fehler im Unterricht

Die Betrachtung der Fehler im Unterricht hat sich parallel zur Entwicklung im Bereich der Psychologie und Didaktik entwickelt. Im Grunde genommen kann man zwei Auffassungen unterscheiden: eine traditionelle, die an Bedeutung verliert, und eine moderne, die zunehmend an Bedeutung gewinnt.

9 Corder 1982: S. 10f.

10 Korčáková 2005: S. 51.

11 Ramge 1980: S. 4.

12 Kleppin 2007: S. 16.

Wie sich aus der, schon früher erwähnten, Zusammenfassung ergibt, werden Fehler im Zusammengang mit dem Unterrichtsprozess meistens als etwas Negatives betrachtet. In diesem Sinn sind Fehler für den Lernenden mit negativen Emotionen wie Angst-, Schuld-, Trauer- oder Minderwertigkeitsgefühl eng verbunden und kommen „Sünden“ bzw. „Defekten“¹³ gleich. Der Grund dafür liegt vor allem darin, dass nach den traditionellen Auffassungen Fehler nur als Leistungs- und Bewertungskriterium aufgefasst werden.¹⁴ Die traditionelle Fehlerbetrachtung bewertet Fehler eindeutig negativ, als etwas Unerwünschtes, dem man immer vorzubeugen versuchen sollte. Falls sie doch im Unterricht auftreten, sollen sie unbedingt korrigiert werden.¹⁵

Moderne Auffassungen dagegen gehen von der Fehlerbetrachtung als Bewertungsmaßstab aus und betrachten einen Fehler eher als einen wichtigen Indikator und bedeutsame Informationsquelle des Lernverlaufs und Spracherwerbs. Außerdem stellt diese Auffassung fest, dass Fehler unter günstigen Lernbedingungen motivierend wirken kann.¹⁶ Der größte Unterschied zwischen den traditionellen und modernen Theorien ist, dass die moderne Auffassung Fehler für einen Bestandteil des Lernprozesses hält, d. h. die Fehler werden vom eigenen Lernprozess nicht getrennt.

Tatsächlich, wenn man das Lernen als spezifische Art der Tätigkeit bedenkt, bietet sich die Gelegenheit, den Verlauf des Prozesses zu untersuchen und folglich effektivere Unterrichtsmethoden zu suchen. Die Fehler können uns dann viele Informationen darüber vermitteln, wie der Spracherwerb sowohl in allgemeinen als auch in konkreten Situationen verläuft¹⁷ und haben die wichtige Funktion der Rückmeldung nicht nur für den Lerner sondern auch für den Lehrer. Für beide sind Fehler nämlich „ein wichtiges Signal und Moment für Überlegungen und

13 Raabe 1980: S. 65.

14 Hendrich 1988: S. 365.

15 Heyd 1991: S. 229.

16 Klárová 2008/2009: S. 149.

17 Hendrich 1988: S. 365.

zahlreiche Fragen, die eine zukünftige Vermeidung von Fehlern zu Folge haben sollten“¹⁸.

2.4 Klassifikation der Fehler

Um die positive Einstellung des Lernenden zu Fehlern und ihrem behilflichen Charakter unterstützen zu können ist es wichtig, dass der Lehrer im Stande ist einzuschätzen warum und wie der gegebene Fehler entstanden ist. In anderen Worten, er sollte fähig sein, alle Fehler so exakt wie möglich zu klassifizieren.

Fehler können nach verschiedenen Kriterien und Gesichtspunkten klassifiziert werden. Bei der Klassifikation sind beispielsweise folgende Aspekte entscheidend:

- die Sprachebene, auf der sie auftreten;
- die Verwirklichung der kommunikativen Absicht;
- die Art und Weise, wie einzelne Fehler entstehen;
- oder die konkreten Ursachen ihrer Entstehung.

Eine Möglichkeit, wie die Fehler klassifiziert werden können, ist nach der **Sprachebene**, auf der sie erscheinen. In diesem Fall unterscheiden wir „Orthographiefehler, phonetische Fehler, morphosyntaktische, lexikosemantische und pragmatische Fehler“¹⁹.

Nach Kleppin können die Fehler je nach dem aufgeteilt werden, ob sie die **Kommunikation** behindern.

- „Unter kommunikationsbehindernden Fehlern versteht man Fehler, die eine Aussage unverständlich werden lassen.
- Bei nicht kommunikationsbehindernden Fehlern kann man den Sinn der Aussage verstehen. Es kann sich dabei aber durchaus um schwerwiegende Grammatikfehler handeln.“²⁰

18 Čerovská 2008: S. 77.

19 ebd. S. 78.

20 Kleppin 2007: S. 42.

Je nach dem wie die Fehler entstehen, sind sie nach Klárová in zwei Grundtypen zu unterteilen: **Performanz- und Kompetenzfehler**. Über Performanzfehler sprechen wir, wenn die Außenbedingungen zu einer fehlerhaften Leistung führen. Sie beziehen sich auf die praktische Verwendung der erworbenen Sprachkenntnisse und hängen von den konkreten Kommunikationsbedingungen ab. Die Kompetenzfehler betreffen die Sprachrichtigkeit, die vom Regelsystem bedingt ist. Sie entstehen aufgrund des ungenügenden Erwerbs des Sprachsystems der Fremdsprache.²¹ Hans Ramge nennt die Performanzfehler auch „Versprechen“ und die Kompetenzfehler „Regelfehler“²². Im gleichen Sinn unterscheidet Corder „mistakes“ und „errors“²³.

Bei der Fehlerklassifizierung werden auch solche Fälle in Betracht gezogen, in denen sich der Lerner nur zufällig richtig geäußert hat. Obwohl es sich de facto um eine richtige Äußerung handelt, werden diese auch Fehler genannt und zwar **verdeckte Fehler** („covert mistakes“).²⁴

Klassifiziert man die Fehler nach konkreten **Ursachen ihrer Entstehung**, wird eine Reihe der Ursachen bestimmt, in deren Anzahl die verschiedenen Autoren nicht immer übereinstimmen. In der vorliegenden Arbeit werden die grundlegenden Ursachen angeführt.

Vom breitesten Lernkontext aus wird die fremdsprachige Leistung von soziokulturellen Faktoren beeinflusst. Es gibt Fehler, die als Folge interkultureller Unterschiede entstehen. Man spricht hier oft über sog. kulturelle Interferenzen, die eine „Übertragung kulturell geprägter Verhaltensweisen“²⁵ verbaler oder nonverbaler Art sind.

Wenn wir näher auf das soziokulturelle Niveau eines Einzelwesens eingehen, sind die persönlichen Faktoren zu berücksichtigen. Als persönliche Faktoren werden die individuellen Veranlagungen und der psychophysische Zustand der Sprecher (bzw. Schreiber) bezeichnet. In diese Gruppe von Ursachen

21 Klárová 2008/2009: S. 149.

22 Ramge 1980: S. 2.

23 Corder 1982: S. 10f.

24 Korčáková 2005: S. 54.

25 Kleppin 2007: S. 135.

gehören z. B. Müdigkeit, Lustlosigkeit, Unaufmerksamkeit, Lampenfieber oder Aufregung. Die individuellen Faktoren verursachen nicht nur die sprachlichen sondern auch die nicht-sprachlichen Fehler wie „niedriges Tempo des Sprechens, fehlerhafte Anfänge oder unvollendete Repliken, Pausen, die von Unentschlossenheit verursacht werden, Wortwiederholungen und physiologische Fehler als Versprecher, Gestammel u. a.“²⁶

Die andere Gruppe der Fehlerursachen hängt eng mit dem eigenen Unterrichtsprozess zusammen. In diesem Sinn spielen bei der Fehlerentstehung vor allem die Lehrperson, die Lernmaterialien, Lernstrategien, Übungstransfer und Testverfahren eine entscheidende Rolle.²⁷

Auch der eigene Entwicklungsprozess während der Fremdsprachenaneignung beeinflusst die Fehlerentstehung. Grundsätzlich wird festgestellt, dass Fehler in Abhängigkeit dazu entstehen, was die Lernenden bisher in ihrer Sprachaneignung beherrscht haben²⁸. In diesem Sinn entstehen die Fehler „als mehr oder weniger notwendige Zwischenstufen auf dem Wege des Spracherwerbs“²⁹.

Ein Sprecher bemüht sich während einer fremdsprachigen Situation, sein Kommunikationsziel erfolgreich zu erreichen. Gesetzt den Fall, dass es in seinen Kenntnissen der Zielsprache aber eine Lücke gibt, greift er oft zu sog. Kommunikationsstrategien, die dem Lerner dabei helfen, trotz dieser sprachlichen Lücke erfolgreich zu kommunizieren und zielsprachlich zu handeln.³⁰ Der kommunikative Druck und das Bemühen, sich trotz der mangelnden Sprachkenntnissen auszudrücken, hat oft fehlerhafte Äußerungen zu Folge.

Auf einem ähnlichen Prinzip beruhen die sog. Pseudofehler oder Quasifehler. Choděra sieht sie als Fehler, die nicht evident sind und hält diese Fehler nur für eine Ausflucht.³¹ Sie entstehen als Konsequenz von sog.

26 Klárová 2008/2009: S. 150.

27 Raabe 1980: S. 80ff.

28 Korčáková 2005: S. 57.

29 Jung 2003: S. 49.

30 Kleppin 2007: S. 134.

31 Choděra 2006: S. 164f.

Vermeidungs- oder Ausweichstrategien. Diese Strategien dienen dazu, eine fehlerhafte Äußerung zu vermeiden, indem man eine einfachere Äußerungsvariante wählt. Ein Problem liegt darin, dass diese vereinfachte Aussage nicht immer die erforderliche sachliche Information trägt.³²

Die letzte Fehlerursache, die in dieser Arbeit besprochen wird ist Interferenz. Sie wird im folgenden Kapitel ausführlicher als die anderen Ursachen behandelt, weil sie einerseits sehr häufig im Fremdsprachenunterricht vorkommt und andererseits eine theoretische Grundlage für den praktischen Teil dieser Arbeit schafft.

2.5 Interferenz

Der Begriff Interferenz ist nicht eindeutig zu erläutern, da die Erklärungen verschiedener Linguisten nicht immer übereinstimmen.

Im Allgemeinen definiert Bußmann die Interferenz als „Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes (a) im Individuum [...] oder (b) in der Sprachgemeinschaft“³³.

Kleppin beschränkt sich darauf, dass sie die Interferenz als „negativer Einfluss der Muttersprache oder vorher gelernter Sprachen auf die zu lernende Sprache“³⁴ bezeichnet, der auch „ein negativer Transfer“³⁵ genannt wird.

In ähnlicher Weise erklärt Rinas, dass viele ‚Standard-Fehler‘ im Prinzip Interferenzfehler sind, „die durch Besonderheiten der Muttersprache der Lerner evoziert werden“³⁶.

Juhász, der sich dieser Problematik in seiner Arbeit *Probleme der Interferenz* ausführlicher widmet, begreift den Begriff Interferenz umfassender. Er betrachtet die Interferenz als „die durch die Beeinflussung von anderen

32 Kleppin 2007: S. 34f.

33 Bußmann 1990: S. 349.

34 Kleppin 2007: S. 134.

35 ebd. S. 30.

36 Rinas 2001: S. 39.

sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. als den Prozess der Beeinflussung“³⁷. Überdies unterscheidet er „die Interferenz:

1. innerhalb einer Sprache und
2. zwischen zwei Sprachen.

Bei der zweiten Art sind voneinander zu unterscheiden

- a) die Interferenz der Fremdsprache auf die Muttersprache,
- b) die Interferenz der Muttersprache auf die Fremdsprache.“³⁸

Nicht nur Juhász sondern auch Hendrich beziehen die Theorie auch auf die Elemente einer Sprache bzw. die Zielsprache. Mit anderen Worten: er teilt die Interferenz in intersprachliche und intrasprachliche³⁹.

2.5.1 Arten der Interferenz

In der Untersuchung von Interferenz geht Juhász weiter und erkennt zwei Arten der Interferenz – die globale und Einzelinterferenz.

Globale Interferenz ist eher ein abstrakter Begriff, weil er eine psychische Erscheinung repräsentiert. Spricht er über die globale Interferenz, geht er davon aus, dass es bestimmte Relationen zwischen sprachlichen Zeichen und entsprechender Erscheinungen der außersprachlichen Realität gibt, die auch als Beziehungen zwischen Formen und Begriffen beschrieben werden können. Alles, was in der Sprache systemhaft und funktional ist, basiert nach Juhász auf diesen Relationen. Wenn im Denken des Lernalers zwei Sprachsysteme, von denen jedes seine Besonderheiten hat, in Opposition gelangen, „»sträubt« sich dieser Zustand der Psyche (= die Beherrschung der Muttersprache) auf eine ganz natürlicher Weise gegen die Aneignung eines zweiten Zeichensystems. Die Psyche »wehrt sich« gegen die Integration der fremden Elemente, weil diese das normale Funktionieren des Nervensystems gefährden.“⁴⁰ Die globale Interferenz bedeutet

37 Juhász 1970: S. 9.

38 ebd.

39 Hendrich 1988: S. 45ff.

40 Juhász 1970: S. 9.

dann eine Unwilligkeit der Psyche die fremden Elemente zu akzeptieren, die so lange gegenwärtig ist, wie man einen Unterschied zwischen Muttersprache und Fremdsprache empfindet.

Wenn man schon auf die Idee eingeht, eine Fremdsprache zu sprechen bzw. zu lernen, stößt man auf ein weiteres Hindernis. Die Zeichen und Strukturen der Muttersprache versuchen die der Fremdsprache zu assimilieren bzw. anzupassen und verursachen dadurch die Fehler in der Zielsprache. Dieses sprachliche Phänomen nennt Juhász Einzelinterferenz, deren Hauptursache die Ungleichheit der Sprachsysteme ist und die nach linguistischer Art in phonetische, grammatische und semantische Interferenz eingeteilt werden kann.⁴¹

2.5.2 Transfer

Beide schon erwähnten Autoren - Juhász und Hendrich - beziehen Interferenz in den Kontext von Transfer ein. Schon in der Definition von Kleppin wurde der Terminus Transfer erwähnt. Was ist seine Bedeutung und wie hängt es mit Interferenz zusammen?

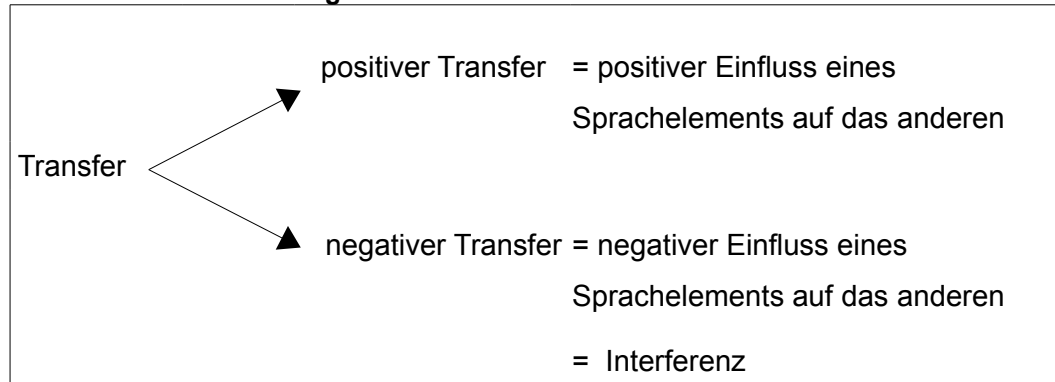
Unter Transfer versteht man „Übertragung der in einer bestimmten Lernsituation erworbenen Kompetenz auf eine andere analoge oder ähnliche Situation oder einen anderen Bereich, um dort auftretende Probleme zu bewältigen oder zu lösen“⁴².

Es ist evident, dass der Begriff Transfer sich mit dem Begriff Interferenz überschneidet. Den Begriff Transfer könnte man nämlich als einen Oberbegriff ansehen. Während man im Zusammenhang mit jedem beliebigen Einfluss eines Elements auf ein anderes von Transfer spricht, wird unter Interferenz nur der negative Einfluss verstanden. Deswegen bezeichnet man die Interferenz auch als negativen Transfer bzw. negative Übertragung. Es folgt daraus, dass zwei Typen des Transfers zu unterscheiden sind: der negative und der positive, wie in der folgenden Abbildung zu sehen ist:

41 Juhász 1970: S. 9ff.

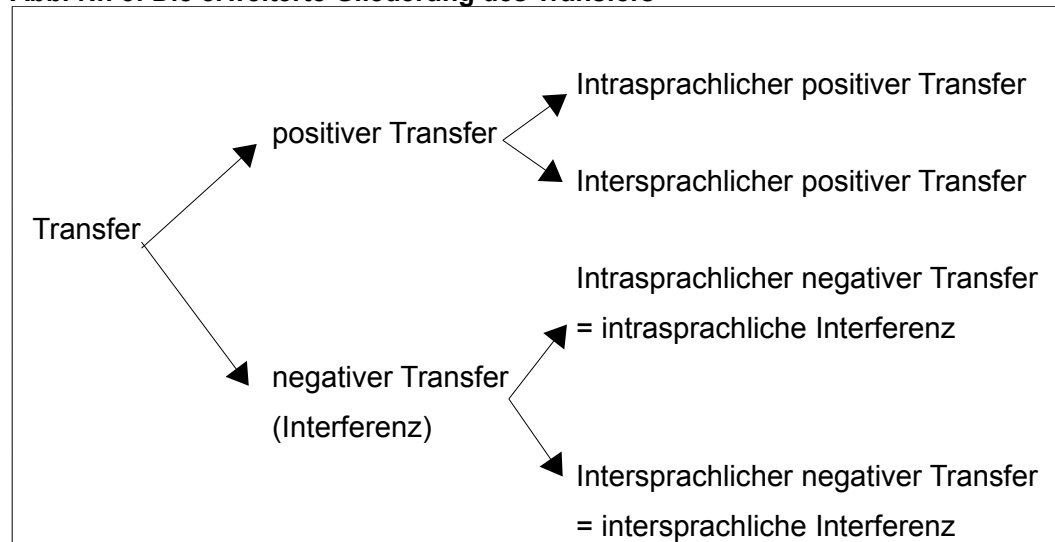
42 Jung 2003: S. 241.

Abb. Nr. 4: Die Gliederung des Transfers



Wenn wir noch die Tatsache berücksichtigen, dass die Übertragungen nicht nur zwischen zwei Sprachen sondern auch innerhalb der Zielsprache vorkommen, können wir die Skizze folgendermaßen erweitern:

Abb. Nr. 5: Die erweiterte Gliederung des Transfers



2.5.3 Positiver Transfer

Positiver Transfer basiert auf der Tatsache, dass manche Phänomene erfolgreich und fehlerfrei auf andere übertragen werden können und deswegen beim Erwerb neuer Strukturen behilflich wirken.

Intrasprachlicher positiver Transfer

Im Falle des intrasprachlichen positiven Transfers wird die Übertragungsstrategie aufgrund der Existenz sog. analoger Reihen angewendet.

Falls man ein Element der Reihe kennt, ist in der Regel die Aneignung anderer Elemente dieser Reihe schon einfacher. Solche Analogie kommt im Sprachunterricht z. B. bei Ausspracheübung(1), Wortbildung(2), Deklination(3), Konjugation(4) oder Steigerung(5) zur Geltung:⁴³

- (1) Aussprache desselben Lautes: z.B. [e:] *leben, nehmen, gehen, geben* usw.
- (2) Bildung der Verkleinerungswörtern: *Haus – Häuschen, Maus – Mäuschen* usw.
- (3) Konjugationsmodelle: *ein neues Auto, ein neues Buch, ein neues Haus...*
- (4) Konjugation der unregelmäßigen Verben: *nehmen – er nimmt, geben – er gibt, sprechen – er spricht* usw.
- (5) Steigerung der Adjektive: *groß – größer – am größten*
stark – stärker – am stärksten
schwach – schwächer – am schwächsten

Intersprachlicher positiver Transfer

Intersprachlicher positiver Transfer erfolgt, wenn beide Elemente – das muttersprachliche und das fremdsprachige – ähnlich sind. Daher kann man die Muttersprache bei dem Spracherwerb zu Hilfe nehmen. Dies hat zur Folge, dass die Muttersprache auf die Zielsprache einen positiven Einfluss ausübt. Der Grad des positiven Einflusses hängt davon ab, wie nah beide Sprachen genetisch verwandt sind.⁴⁴

Prinzipiell handelt sich beim positiven intersprachlichen Transfer um eine Übertragung sprachlicher Strukturen, die dem Lehrer und den Lernenden im Fremdsprachenunterricht behilflich sein kann. Auf der phonetischen Ebene werden sowohl im Tschechischen als auch im Deutschen z. B. die stimmhaften Konsonanten am Ende der Wörter und Silben in den stimmlosen Konsonanten verwandelt (1). Die Aneignung vieler deutscher Wörter ist für Tschechen relativ leicht, weil sie sie schon aus dem tschechischen Wortschatz kennen

⁴³ Hendrich 1988: S. 46; 329.

⁴⁴ Juhász 1970: S. 30.

(Germanismen) (2a) oder es sich einfach um Internationalismen (3) handelt. Es ist zu bemerken, dass viele Germanismen einen pejorativen Charakter haben (2b).⁴⁵

(1) *und [unt], gab [gap], Obst [opst] usw.*

(2a) *das Blech – plech, müssen – muset usw.*

(2b) *die Flasche – flaška, das Gesicht – ksicht usw.*

(2) *die Universität – univerzita, das Studium – studium, die Bank – banka usw.*

2.5.4 Negativer Transfer (Interferenz)

Kommen wir jetzt auf die Interferenz, bzw. negativen Transfer zurück. Auch hier ist es, wie schon oben angedeutet, möglich, intrasprachliche und intersprachliche Übertragung zu unterscheiden. Definieren wir jetzt beide Arten der Interferenz näher, weil sie wesentlich zu den Fehlern bei den Fremdsprachenäußerungen beitragen.

Intrasprachliche Interferenz

Innerhalb einer Sprache sind nicht nur analoge Erscheinungen sondern auch kontrastive Phänomene zu erkennen. Im Allgemeinen handelt es sich um Erscheinungen, die relativ nahe beieinander liegen, aber nicht identisch sind. Deshalb ist ihre Unterscheidung zwar schwierig aber sehr wichtig für das Verständnis. Die Fehler, die auf diese Art und Weise entstehen, nennen wir intrasprachliche oder intralinguale Fehler.⁴⁶

Sie kommen auch auf verschiedenen Sprachebenen vor. Auf der phonetisch-orthographischen Ebene werden die Wörter im Deutschen oft verwechselt, die man sehr ähnlich schreibt und ausspricht (1). Auf der lexikalischen Ebene wird dieses Phänomen von den Wörtern repräsentiert, die ähnliche Bedeutung haben aber keinesfalls austauschbar sind (2). In der Morphologie und der Syntax sind solche kontrastiven Erscheinungen auch zu finden. Als Beispiel gibt Hendrich die Opposition des Präteritums und Perfekts an (3).⁴⁷

45 Hendrich 1988: S. 44f.

46 Čerovská 2008: S. 78.

47 Hendrich 1988: S. 47.

- (1) *können – kennen, die Beeren – die Biere, die Türe – die Tiere usw.*
- (2) *der Platz – der Ort – die Stelle, der Weg – der Pfad – die Bahn usw.*
- (3) *ich kam – ich bin gekommen, ich malte – ich habe gemalt usw.*

Horst Raabe spricht von der formalen und semantischen Ähnlichkeit, wenn er Kontrastmangel in der Fremdsprache als eine der Ursachen von Fehlern anführt. Er führt als Beispiel die Wörter *Ereignis – Erlebnis – Ergebnis* an und stellt fest, dass „die Ähnlichkeit beim Fremdsprachenlernen eine im Vergleich zu kontrastreichen Einheiten latente Unsicherheit bewirkt“⁴⁸.

Auf der morpho-syntaktischen Ebene beeinflussen die Leistungen der Lernenden Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung, die auch auf Übertragungen innerhalb der eigenen Zielsprache beruhen. Übergeneralisierung kennzeichnet sich dadurch, dass eine Regel auf solche Phänomene ausgeweitet wird, für die sie aber nicht gilt (4). Unter Regularisierung versteht man die Bildung der regelmäßigen Form anstelle der unregelmäßigen (5). Und mit Simplifizierung ist Vereinfachung gemeint, die folgendermaßen zum Ausdruck kommen kann: „der Gebrauch nichtflektierter oder nichtkonjugierter Formen, Vermeidung von komplexen Strukturen wie Nebensatzkonstruktionen usw.“⁽⁶⁾⁴⁹. In diesen Fällen bildet der Lernende die neuen Strukturen, als ob sie den schon Gelernten analog wären, stößt aber darauf, dass es in allen Sprachen Unregelmäßigkeiten und Ausnahmen gibt. Es kann festgestellt werden, dass die intrasprachlichen Interferenzfehler auf falscher Analogie beruhen, die von einigen Forschern sogar für erheblicher als der negative Einfluss der Muttersprache gehalten wird.⁵⁰

- (4) *Er *möchtet länger schlafen gehen.*
- (5) *Gestern *gehte ich um Mitternacht ins Bett.*
- (6) *Er ist *groß und *brav Junge.*

48 Raabe 1980: S. 82.

49 Kleppin 2007: S. 33.

50 Hendrich 1988: S. 47.

Intersprachliche Interferenz

Wie schon erwähnt wurde, betrifft die intersprachliche Interferenz immer zwei (oder mehr) verschiedene Sprachsysteme, in denen einige Erscheinungen unterschiedlich sind. Es ist allgemein bekannt, dass man in allen Sprachen der Welt inhaltlich dieselben Gedanken oder Ideen ausdrücken kann, allerdings nicht mit Hilfe der gleichen sprachlichen Mittel.⁵¹ Dafür ist die sog. „sprachliche Asymmetrie“⁵² verantwortlich, die von der nicht identischen Einfügung muttersprachlicher und fremdsprachlicher Elemente in das jeweilige System abhängt.

In diesen Fällen muss die Muttersprache neutralisiert werden. Es ist nicht einfach, dies zu erreichen, weil beim Lernprozess automatisch alle Strukturen mit der Muttersprache verglichen werden.⁵³ Gelingt es aber dem Lernenden nicht, zwingt ihn seine Muttersprache die muttersprachlichen Gewohnheiten in den Bereich der Fremdsprache zu übertragen und folglich Fehler zu begehen⁵⁴. Fehler dieser Art „werden intersprachliche/zwischenstprachliche/interlinguale Fehler oder auch Interferenzfehler genannt“⁵⁵.

Interferenzfehler erkennt man auch auf allen Sprachebenen. Die Muttersprache zeigt sich auf der phonetischen Ebene dadurch, dass man oft Schwierigkeiten hat, die spezifischen Phoneme der Zielsprache auszusprechen. Stattdessen werden die zielsprachigen Phoneme durch die muttersprachlichen Laute ersetzt, die den zielsprachigen am nächsten stehen (1).⁵⁶ Auf der syntaktischen Ebene ist es für den Anfänger problematisch die richtige Wortfolge einzuhalten (2). Sehr deutlich wirkt die Interferenz auch in der syntaktischen Valenz, wo die Lernenden oft Schwierigkeiten damit haben, die richtige Präposition bzw. Kasus zu wählen (3).⁵⁷

⁵¹ Korčáková 2005: S. 59.

⁵² Höppnerová 2008: S. 42.

⁵³ Juhász 1970: S. 31.

⁵⁴ Hendrich 1988: S. 45.

⁵⁵ Čerovská 2008: S. 77.

⁵⁶ Hendrich 1988: S. 45.

⁵⁷ Raabe 1980: S. 78.

- (1) Das deutsche lange geschlossene [e:] (*leben, nehmen, Beeren*) wird vom kurzen geöffneten [ɛ], das im Tschechischen typisch ist (*lebka, nemálo, beran*), ersetzt.
- (2) **Ich bin spät gekommen, weil ich war beim Arzt.*
- (3) *sich interessieren *um, sich verabschieden *mit* usw.

Im Bereich der Lexikologie erkennen wir drei spezielle Phänomene, die interferierend wirken und die Fremdsprachenlerner oft verwirren: Falsche Freunde, Paronymie und Divergenz. Falsche Freunde (*false friends*⁵⁸, *faux amis*⁵⁹) sind Fremdwörter, die in verschiedenen Sprachen zwar ähnlich lauten, die aber nicht die gleiche Bedeutung haben (4). Mit Interferenz paronymischer Art wird lautliche Ähnlichkeit zwischen Ausdrücken gemeint, die ähnlich klingen, doch semantisch nichts gemeinsam haben (5).⁶⁰ Über Divergenz sprechen wir, „wenn eine Form in einer Sprache in der anderen für zwei Formen steht“(6).⁶¹

- (4) *die Praxis – praxe, der Konkurs – konkurz*
- (5) *der Stuhl – stůl, der Stier – štír* usw.
- (6) die tschechische Präposition *na* vs. die deutschen Präpositionen *an* und *auf*

2.5.5 Kontrastivhypothese

Ähnliche und unterschiedliche Strukturen zweier Sprachen, von denen eine Mutter- und die zweite Fremdsprache ist, untersuchte im 20. Jahrhundert die Kontrastivhypothese, die auf dem Vergleich zweier Sprachen basiert. Die Forscher glaubten, dass aufgrund der Feststellung der ähnlichen und unterschiedlichen Strukturen alle Lernschwierigkeiten entdeckt werden könnten und man dadurch die ideale Unterrichtsplanung entwickeln kann. Diese Theorie ging davon aus, dass alle ähnlichen Strukturen leicht erworben werden können und die, die sich

⁵⁸ Čerovská 2008: S. 77.

⁵⁹ Bußmann 1990: S. 238.

⁶⁰ Höppnerová 2008/2009: S. 43.

⁶¹ Čerovská 2008: S. 78.

markant unterscheiden, den Lernenden große Probleme bereiten. „So sind Vertreter der kontrastiven Erwerbstheorie, zu der z. B. Lado (1967) und Fries (1962) gerechnet werden, der Meinung, dass man Fehler voraussagen könnte, wenn man die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen erkannt und beschrieben hätte.“⁶² Obwohl diese Theorie dafür geschätzt wird, dass sie eine Reihe von Projekten zur kontrastiven Grammatik durchgeführt hat, wurde sie letztlich dennoch übertroffen, denn es wurde bewiesen, dass nicht alle ähnlichen sprachlichen Strukturen problemlos und alle unterschiedlichen Strukturen problematisch sind.⁶³

Karin Kleppin illustriert an einer Gruppe von chinesischen Studenten, dass ein Sprachmittel, das in verschiedenen Sprachen sehr verschieden ist, nicht unbeningt zu Fehlern führen muss. Der Grund dafür ist, dass wenn es keine ähnliche Erscheinung in der Muttersprache gibt, die Studenten nichts irre führt. Die Erscheinungen, die dagegen in der Mutter- und Zielsprache übereinstimmen und deshalb die ersten Schritte der Aneignung erleichtern, die vollkommene Beherrschung der Sprache erschweren.⁶⁴

Von gleichen Erkenntnissen geht auch Juhász aus, wenn er die semantisch bzw. grammatisch äquivalenten Elemente in folgende drei Gruppen einteilt:

- „Adäquate Elemente;
- Elemente, die sich von den entsprechenden der anderen Sprache durch einen scharfen semantischen bzw. strukturellen und deshalb psychischen Kontrast auszeichnen;
- Elemente, zwischen denen kein scharfer Kontrast besteht.“⁶⁵

62 Kleppin 2007: S. 31.

63 Klein 1992: S. 37f.

64 Kleppin 2007: S. 32.

65 Juhász 1970: S. 76.

2.5.6 Sekundäre Interferenz

Nicht nur die Muttersprache beeinflusst die Beherrschung einer Zielsprache. Wenn man mehr als eine Fremdsprache lernt, beeinflussen sich auch diese gegenseitig. In solchen Fällen spricht Hendrich von sog. sekundären intersprachlichen Einflüssen⁶⁶. Im Zusammenhang mit der deutschen Sprache ist diese Art der Interferenz besonders in den letzten Jahren zu bemerken, da immer mehr Kinder Englisch als erste Fremdsprache lernen und Deutsch allmählich zu einer Tertiärsprache wird.

Wie die Muttersprache wirkt auch eine andere Sprache auf allen Sprachebenen interferierend⁶⁷. Wahrscheinlich ist eines der bekanntesten Beispiele das Verb *sich interessieren*, das oft unter dem Einfluss des Englischen mit der Präposition **in* anstatt *für* verbunden wird. Zieht man nur den negativen Transfer, d. h. Interferenz, in Betracht, scheint es, dass wenn man mehrere Sprachen lernt, man folglich auch mehrere Hindernisse überwinden muss. Man sollte aber nicht vergessen, dass sich neben dem negativen auch der positive Transfer im Spracherwerb auswirkt und die Kenntnis einer Fremdsprache beim Aneignen einer anderen Fremdsprache auch behilflich sein kann.⁶⁸ Auch hier gilt, dass der Lehrer den Lernenden bei der Überwindung der Interferenzfehler helfen kann, wenn ihm die Existenz der sekundären Interferenz bekannt ist und er mit ihr während des Unterrichts rechnet.

2.6 Interferenzfehler im Fremdsprachenunterricht

Es gibt unter den Forschern keine Übereinstimmung darüber, wie oft die Interferenzfehler auftauchen und wie groß ihr Anteil am Gesamtvorkommen der Fehler ist. Nicht alle stimmen mit der Feststellung von Choděra überein, „dass Interferenz die Hauptursache der Fehler ist“⁶⁹. Heyd gibt an, „dass 85% Fehler universalen Charakter haben, d. h. weitgehend unabhängig von der Muttersprache des Lerners, den Lern- oder Lehrmethoden und typisch für bestimmte Stufen der

⁶⁶ Hendrich 1988: S. 45f.

⁶⁷ Höppnerová 2008: S. 158f.

⁶⁸ ebd. S. 169ff.

⁶⁹ Choděra 2006: S. 51.

Sprachbeherrschung sind“⁷⁰. Mann kann aber ohne Zweifel das gleiche wie Hans Raabe behaupten: Und zwar, dass „beim unterrichtlich gesteuerten Fremdsprachenerwerb der Einfluss durch andere Sprachen als eine der häufigeren Ursachen für Abweichungen (Interferenzen, Unterrepräsentierungen, Vermeidungsverhalten) eingeschätzt werden muss.“⁷¹

Die Interferenzfehler treten am häufigsten auf, wenn die Wortverbindungen wörtlich aus der Muttersprache in die Zielsprache übersetzt werden. Um solche Situationen zu vermeiden, sollten „die typischen Ausdrücke, Wortverbindungen und höhere Komplexe, die sich von den ähnlichen Konstruktionen der Muttersprache in ihren Strukturen unterscheiden“⁷², genügend automatisiert werden.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie der Lehrer im Fremdsprachenunterricht auf die Interferenzfehler aufmerksam machen kann, um diese Fehler zu korrigieren bzw. ihnen vorzubeugen. Choděra gibt an, dass man während der Expositionsphase auf das Vorkommen von Interferenzen kaum verzichten kann, weil der Lernende das neue Wort, bei der primären Semantisierung, fast immer mit der Muttersprache vergleicht. Dagegen kann man aber schon in der nächsten Übungsphase auf den Einfluss der Interferenz verzichten, wenn die Sprachfertigkeiten so wenig wie möglich mithilfe der Muttersprache geübt werden. Damit diese Voraussetzung erfüllt werden kann, schlägt Choděra vor, die Übersetzungsübungen nie in den Unterricht einzubeziehen, weil die Übersetzung bei der Festigung der Gewohnheit vorwiegend schädlich wirken kann.⁷³

Höppnerova betont, dass es nicht genug ist, den Lernenden die Fehler nur zu erklären. Sie sollten auch die Möglichkeit haben, die problematischen Ausdrücke mithilfe der mannigfaltigen Übungen zu automatisieren, um „bei ihrer Verwendung eine gewisse Sicherheit und Versiertheit zu erreichen“⁷⁴. Um die

70 Heyd 1991: S. 229.

71 Raabe 1980: S. 79.

72 Klárová 2008/2009: S. 50.

73 ebd. S. 51.

74 Höppnerová 2008/2009: S. 43.

Interferenzfehler zu vermeiden, empfiehlt sie „die Lerner in die Fehlerfindung einzubeziehen, indem man sie die Fehler in falschen Sätzen suchen lässt (sog. Korrekturlesen).“⁷⁵

Hendrich hält es für geeignet, die intralinguale und interlinguale Konfrontation zweier Art in den Unterricht einzuführen. Einerseits können die Lernenden bei expliziten Konfrontationen ausdrücklich auf die interferierenden Erscheinungen aufmerksam gemacht werden. Andererseits geschieht es auch implizit, wenn eine höhere Aufmerksamkeit auf die Problemphänomene gerichtet wird, ohne dies ausdrücklich zu betonen. Die implizite Konfrontation setzt sich „in Lehrplänen, Lehrbüchern oder in der eigenen Organisation des Lernprozesses (Lernstoffauswahl, Lernstoffanordnung und besonders Organisation der Übungen) durch“⁷⁶.

In Zusammenhang mit expliziter Konfrontation ergibt sich die Frage, ob die potenziellen Interferenzfehler in den Lehrbüchern als ein Hinweis auf die Schwierigkeiten ausgedrückt werden sollten. Es wird zum Beispiel folgende Darstellung gemeint:

~~* *j-m mit etw. helfen*~~ - *j-m bei etw. helfen*

Einige Forscher (wie Choděra) lehnen dies strikt ab. Andere dagegen behaupten, dass es in Ordnung ist, wenn die fehlerhaften Ausdrücke bzw. Wortverbindungen in einem Lehrbuch als eine Mahnung erscheinen. Gemäß Choděra kann dies aber dazu führen, dass die Lernenden die falsche Variante im Gedächtnis behalten und später einen längeren Weg zur Beherrschung der richtigen Form zurücklegen müssen. Erstens lernen sie nämlich die falsche Form, zweitens müssen sie das Unrichtige vergessen und erst dann, drittens, eignen sie sich die richtige Form an.⁷⁷

Im Fremdsprachenunterricht sollte der Lehrer immer in Betracht ziehen, dass den Prozess des Lernens beides begleitet: sowohl positiver als auch negativer Transfer. Die positive Einwirkung des Transfers sollte keinesfalls unbeachtet

75 Höppnerová 2008: S. 171.

76 Hendrich 1988: S. 48.

77 Choděra 2006: S. 51f.

bleiben, weil es den Fremdsprachenerwerb in Vielem erleichtern kann. Der Lehrer sollte aber auch den negativen Transfer als einen untrennbarer Bestandteil des Sprachunterrichts akzeptieren, damit er den Lernenden mithilfe verschiedener Lehrstrategien helfen kann, den Interferenzfehlern vorzubeugen.⁷⁸

Um die negative Wirkung der Interferenz auf die deutschlernenden Tschechen im Bereich der Grammatik zu präsentieren, werden im nächsten Teil der Arbeit die linguistischen Phänomene Valenz und Rektion behandeln.

78 Hendrich 1988: S. 47f.

3 Abhängigkeit, Valenz und Rektion im deutschen Satz

Wenn ein Mensch seine Muttersprache spricht, kommen ihm folgende Fragen kaum in den Sinn: Was ist ein Satz? Woraus entsteht ein Satz? Wie werden Sätze zusammengestellt? Anders ist die Situation im Fremdsprachenunterricht. Um die strukturellen Grundlagen einer Fremdsprache richtig zu beherrschen und fehlerfreie Sätze bilden zu lernen, ist es unvermeidbar, auf die erwähnten Fragen Antworten zu finden. Es ist zwar nicht nötig, dass der Fremdsprachenlehrer den Schülern alle Gesetzmäßigkeiten theoretisch erklärt, doch ist es empfehlenswert, sie mit den Regeln der Syntax praktisch bekannt zu machen.

Verschiedene Sprachen haben unterschiedliche Besonderheiten im Bereich der Syntax. So ist z. B. im Englischen für eine korrekte Satzbildung die Wortfolge am wichtigsten. Im Deutschen spielt die Wortfolge auch eine wichtige Rolle, doch ist überdies nach der Valenztheorie die Valenz der Verben entscheidend.

3.1 Satz

Es gibt keine allgemeingültige Definition, die den Begriff des Satzes klar und eindeutig definiert. In der Realität ist eher das Gegenteil der Fall. In den dreißigern Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden sogar 223 Satzdefinitionen gesammelt.⁷⁹

Dass „die – aus Morphemen gebildeten – Wörter in der Kommunikation zu Sätzen kombiniert werden“⁸⁰, ist offensichtlich. Allerdings ist die Sache aber gar nicht so einfach, weil ein korrekter Satz nicht aus beliebig nebeneinander gestellten Wörtern entstehen kann:

**Er Hund der kommen mit.*

Es folgt daraus, dass noch andere Kriterien in Betracht gezogen werden müssen, wenn man den Begriff des Satzes präziser definieren will. Wörter müssen nach

⁷⁹ Gross 1998: S. 73.

⁸⁰ Ebd.

sprachspezifischen Regeln kombiniert werden, damit sinnvolle und grammatisch richtige Sätze konstruiert werden.

3.2 Abhängigkeit zwischen satzförmigen Elementen

Die einzelnen Elemente im deutschen Satz stehen in gegenseitigen Beziehungen, die auf dem Abhängigkeitsprinzip beruhen.⁸¹ Einerseits gibt es nämlich Elemente, die die anderen beherrschen, d. h. den anderen übergeordnet sind. Engel bezeichnet sie als Regens. Andererseits kommen die untergeordneten, beherrschten Elemente vor, die Dependens genannt werden.⁸²

Der Abhängigkeit bzw. Dependenz widmete sich in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts der französische Sprachlehrer, Linguist und Begründer der Dependenzgrammatik, Lucien Tesnière. Er hat aufgrund des Dependenzprinzips die Abhängigkeit innerhalb des deutschen Satzes erforscht. Er hat allerdings die Problematik noch nicht exakt definiert, sondern eher intuitiv behandelt. Tesnière beachtete die hierarchische Satzstruktur und verglich die inneren Sprachstrukturen mit einem Schlüsselbund: „die Satzglieder hängen am Verb wie die Schlüssel am Ring.“⁸³

Schon früher haben sich Forscher – wie Behagel und Heye – dafür interessiert, dass einige Wortarten (vor allem das Verb) über die Eigenschaft verfügen, eine bestimmte Art und Zahl der Ergänzungen zu fordern. Aber erst Tesnière führte im Anschluss an die früheren Theorien den Begriff der Valenz in die Linguistik ein.⁸⁴

81 Eisenberg 2000: S. 21.

82 Engel 1996: S. 21.

83 Gross 1998: S. 91ff.

84 Helbig 1965: S. 10.

3.3 Valenz

3.3.1 Valenzbegriff

Im Bereich der Syntax könnte Valenz als einer der wichtigsten Begriffe betrachtet werden. Die Valenz ist für die Struktur des deutschen Satzes entscheidend, weil sie alle strukturell notwendigen Elemente bestimmt. Hierbei ist zu bemerken, dass immer über die Valenz eines Elementes (z. B. Valenz eines Verbs) gesprochen wird. Obwohl man die Valenz in der Regel im Zusammenhang mit Verben, Substantiven und Adjektiven erwähnt, wird in der vorliegenden Arbeit auf die Valenz des Verbs gezielt, weil Verben in der deutschen Sprache ein strukturelles Zentrum des Satzes bilden⁸⁵, d. h. ein Verb ist dafür entscheidend, wie ein Satz konstruiert werden muss.

Die ursprüngliche – innerhalb der Chemie definierte – Valenzbedeutung ist die „Fähigkeit eines Atoms, mit einer bestimmten Anzahl von Wasserstoffatomen eine Verbindung einzugehen“⁸⁶. Tesnière verglich diese Eigenschaft eines Atoms mit der Eigenschaft von Verben, Ergänzungen – er nannte sie *actants* – an sich zu binden. Es wurde festgestellt, dass einige Wortarten Leerstellen um sich eröffnen, die durch bestimmte Konstituenten ersetzt werden können oder müssen. Die Besetzung dieser Leerstellen ist für die Entstehung eines sinnvollen Satzes unerlässlich.⁸⁷ Die Valenz bestimmt nicht nur die Tatsache, dass einige Wörter andere Einheiten fordern, sondern auch die Zahl der verlangten Ergänzungen.⁸⁸

Nehmen wir als Beispiel das Verb *geben*, müssen – von ihm abhängig – drei Stellen besetzt werden, damit ein vollständiger Satz entsteht:

Ich gab den Schlüssel meinen Eltern.

1. 2. 3.

85 Helbig/Buscha 2001: S. 516.

86 Duden 2006: S. 396.

87 Helbig 1965: S. 10f.

88 Hentschel 1990: S. 54f.

Lässt man beliebige der Konstituenten aus, wird der Satz nicht komplett und grammatisch falsch:

* *Gab den Schlüssel meinen Eltern.*

* *Ich gab den Schlüssel.*

* *Ich gab meinen Eltern.*

3.3.2 Ergänzungen/Aktanten, freie Angaben

Die Leerstellen, die ein bestimmtes Verb eröffnet, werden von Ergänzungen gefüllt, die Tesniere in zwei Gruppen einteilte. Er ging davon aus, dass manche Satzkonstituenten direkt von der gegebenen Valenz abhängen, während die anderen absolut valenzunabhängig sind. Er nannte die ersten *actants* und stellte fest, dass sie immer sinnnotwendig und deshalb auch begrenzt sind. Dagegen identifizierte er sog. *circonstants*, die den Umstandsbestimmungen verschiedener Art gleichen, unbegrenzt sind und für die sinnvolle Struktur des Satzes keine Bedeutung haben.

Mit derselben Thematik – obwohl nicht immer die gleiche Terminologie verwendet wurde – beschäftigten sich im Anschluss an Tesniere mehrere deutsche Linguisten wie Admoni, Brinkmann, Engel, Erben, Flämig, Grebe, Griesbach, Helbig u. a. Obwohl Tesniere für den Begründer dieser Theorie gehalten wird, wurde das Phänomen der Valenz im Laufe der Zeit weiter und ausgiebiger untersucht.

Die an Tesniere anknüpfenden Valenzbeschreibungen unterscheiden sich vor allem darin, dass sie die Klassifizierung der valenzabhängigen Elemente erweitern. Während Tesniere als Ergänzungen (Actants) nur Subjekte, Akkusativobjekte und Dativobjekte betrachtet, beweist Erben, dass auch einige Adverbialbestimmungen von der Valenz der Verben abhängig sein können. Noch weiter, in der Bestimmung valenzabhängiger Elemente, geht Grebe (in der Mannheimer Duden-Grammatik), denn er zählt Lokalbestimmungen (1), Temporalbestimmungen (2), Modalbestimmungen (3) und Kausalbestimmungen (4) zu ihnen. Es ist einfach, seine Auffassung zu beweisen,

wenn man in Betracht zieht, dass in allen folgenden Sätzen die Adverbialbestimmung unerlässlich ist, damit der Satz nicht grammatisch falsch wird:

- (1) Prag liegt *an der Elbe*.
- (2) Die Sitzung dauerte *nur eine halbe Stunde*.
- (3) Sie gibt sich *wie eine Königin*.
- (4) Das Vergehen geschah *aus Unaufmerksamkeit*.

Einen weiteren Schritt unternahm Admoni, als er die valenzabhängigen Ergänzungen weiter klassifizierte, je nach dem ob sie im Satz entbehrt werden können – fakultative, oder im Satz immer vorhanden sein müssen – obligatorische. Diese Unterscheidung schien sehr nutzbringend und schafft zusammen mit den früheren Erkenntnissen die Basis für das gegenwärtige Verständnis der Verbvalenz.⁸⁹

3.3.3 Valenzanalyse

Wenn man eine Valenzanalyse durchführen will und vom Verb ausgeht, kann man insgesamt drei Arten von Satzelementen identifizieren: obligatorische Ergänzung/obligatorischer Aktant, fakultative Ergänzung/fakultativer Aktant und freie Angabe. Über Ergänzungen wird in der Duden-Grammatik⁹⁰ gesprochen; den Begriff Aktanten benutzen Helbig und Buscha in ihrer Deutschen Grammatik⁹¹, wo alle drei Begriffe folgendermaßen definiert werden:

Obligatorische Aktanten sind in der Satzstruktur die wichtigsten, weil sie strukturell und semantisch notwendig sind. Da der Satz ohne sie weder grammatisch noch semantisch richtig wäre, können sie einfach durch die sog. Weglassprobe (Eliminierungstest) erkannt werden. Diese Probe besteht darin, dass man eine bestimmte Angabe in einem Satz weglässt. Sollte der Satz danach den Sinn verlieren, handelt es sich zweifellos um eine obligatorische Angabe. Nehmen wir folgenden Satz als Beispiel:

⁸⁹ Helbig 1965: S. 10ff.

⁹⁰ Duden 2006: S. 186f.

⁹¹ Helbig/Buscha 2001: S. 516ff.

Hans hat gestern in der Klasse über seine Abschlussarbeit mit seinem Lehrer gesprochen.

Wenn man schrittweise alle Angaben weglässt, kommt man zu dem Schluss dass nur folgende Angaben obligatorisch sind: *Hans, mit dem Lehrer.*

Unter allen Angaben, die weggelassen werden können, sind fakultative Ergänzungen und freie Angaben zu unterscheiden. Obwohl die fakultativen Ergänzungen weglassbar sind, hängen sie doch von der Valenz des Verbs ab, d. h. sie besetzen eine (oder mehrere) der Leerstellen. Zu dieser Gruppe gehören alle Elemente, die weder notwendig für den Sinn sind, noch mit dem Verb *geschehen* im gegebenen Kontext kombiniert werden können (Geschehenstest⁹²). Wird aber dagegen eine Angabe valenzunabhängig und gleichzeitig mit dem Verb *geschehen* kombinierbar, sprechen wir über eine freie Angabe.

Hans hat gestern in der Klasse über seine Abschlussarbeit mit seinem Lehrer gesprochen.

- *Hans hat mit dem Lehrer über seine Abschlussarbeit gesprochen, und das geschah **gestern** und es geschah **in der Klasse**.* = freie Angaben
- aber: **Hans hat mit dem Lehrer **gestern in der Klasse** gesprochen, und es geschah **über seine Abschlussarbeit**.* = fakultative Ergänzung

3.3.4 Die Ergänzungen

Bei der Feststellung der Ergänzungen sind gemäß Flämig grundsätzlich zwei Aspekte zu unterscheiden: quantitativ und qualitativ. Wenn man die Ergänzungen quantitativ untersucht, ist ihre Anzahl entscheidend. Interessiert man sich aber für den qualitativen Aspekt, beachtet man entweder semantische oder syntaktisch-strukturelle Merkmale. Semantisch drücken Ergänzungen einen Täter, Betroffenen, Adressaten, Produkt, Ort und Richtung usw. aus. Syntaktisch-strukturelle Merkmale werden am häufigsten aufgrund der herrschenden Kasus und der Präposition festgestellt. So unterscheidet man Subjekt (Nominativergänzung), Genitivobjekt (Genitivergänzung), Dativobjekt

⁹² Jacobs 1994: [online] [cit.25.09.2011]

(Dativergänzung), Akkusativobjekt (Akkusativergänzung) und Präpositionalobjekt (Präpositionalergänzung).⁹³ Duden Grammatik spezifiziert noch: Gleichsetzungsnominativ, Gleichsetzungsakkusativ, Raumergänzung, Zeitergänzung, Artergänzung und Begründungsergänzung.⁹⁴

3.3.5 Klassifikation der Verben nach qualitativem Aspekt

Verben können aufgrund der qualitativen Feststellung der Ergänzungen klassifiziert werden. Schon Tesniere teilte Verben in Verben ohne Actant, mit einem Actant, mit zwei Actants und mit drei Actants.⁹⁵ In ähnlicher Weise nennt Hentschel folgende Verbengruppen: avalent (0), monovalent bzw. einwertig (1), zweiwertig (2) und dreiwertig (3):⁹⁶

- 0) *Es stürmt. Es donnert.*
- 1) *Peter kichert. Martina schwimmt.*
1 1
- 2) *Hans liest abenteuerliche Romane. Ich kenne ihn nicht.*
1 2 1 2
- 3) *Mein Vater gab mir einen guten Rat.*
1 2 3
Er schenkte ihr einen Blumenstrauß.
1 2 3

Helbig und Buscha unterteilen die deutschen Verben nach der Zahl obligatorischer und fakultativer Aktanten folgendermaßen⁹⁷:

⁹³ Flämig 1991: S. 381ff.

⁹⁴ Duden 1998: S. 625ff.

⁹⁵ Helbig 1965: S. 10.

⁹⁶ Hentschel 1990: S. 55f.

⁹⁷ Helbig/Buscha 2001: S. 522ff.

Abb Nr. 6: Klassifikation der Verben nach ihren Aktanten

1.	Verben ohne Aktanten <i>Es blitzt.</i>
2.	Verben mit keinem obl. und 1 fak. Aktanten <i>Es regnet (Blüten).</i>
3.	Verben mit 1 obl. Aktantem <i>Es gibt viele Bücher.</i>
4.	Verben mit 1 obl. und 1 fak. Aktanten <i>Mutter kauft (Milch) ein.</i>
5.	Verben mit 1 obl. und 2 fak. Aktanten <i>Die Mutter erzählt (den Kindern) (eine Geschichte).</i>
6.	Verben mit 1 obl. und 3 fak. Aktanten <i>Der Arzt antwortete (dem Patienten) (auf seine Frage), (dass er komme).</i>
7.	Verben mit 2 obl. Aktanten <i>Der Direktor erwartet seine Gäste.</i>
8.	Verben mit 2 obl. und 1 fak. Aktanten <i>Der Schüler beantwortet (dem Lehrer) die Fragen.</i>
9.	Verben mit 2 obl. und 2 fak. Aktanten <i>Der Schüler entgegnet (dem Lehrer) (auf dessen Fragen), dass er aufgepasst habe.</i>
10.	Verben mit 3 obl. Aktanten <i>Der Lehrer legt das Buch auf den Tisch.</i>

3.3.6 Valenzmodelle, Satzbaupläne, Satzmodelle

Wenn man nicht nur den quantitativen sondern auch den qualitativen Aspekt in Betracht zieht, ist es möglich bei allen Verben konkrete Schemata zu bestimmen, die uns über die Zahl und Art der Ergänzungen informieren. Anders gesagt, enthalten die Schemata die Information darüber, wie viele Leerstellen das Verb eröffnet und von welcher Art Ergänzungen sie folglich besetzt werden müssen (obligatorische) oder können (fakultative).⁹⁸ Diese Schemata werden unterschiedlich genannt: Satzbaupläne, Satzmodelle, Satzmuster, Satzpläne,

⁹⁸ Engel 1996: S. 185ff.

Satzschemata, Satztypen Grundstrukturen, morphosyntaktische Modelle, Strukturmodelle usw.

Verschiedene Forscher stimmen bei deren Bestimmung nicht völlig überein. Während Ulrich Engel insgesamt von 49 Satzbaupläne spricht, gibt die Duden Grammatik folgende 36 Satzbaupläne an⁹⁹:

Abb. Nr. 7: Satzbaupläne nach Duden-Grammatik

1. Subjekt + Prädikat	<i>Die Rosen blühen.</i>
2. Subjekt + Prädikat + Akkusativobjekt	<i>Der Gärtner bindet die Blumen.</i>
3. Subjekt + Prädikat + Dativobjekt	<i>Der Sohn dankte dem Vater.</i>
4. Subjekt + Prädikat + Genitivobjekt	<i>Die Angehörigen gedachten der Toten.</i>
5. Subjekt + Prädikat + Präpositionalobjekt	<i>Der Arzt achtet auf die Messwerte.</i>
6. Subjekt + Prädikat + Prädikativer Nominativ	<i>Der Wirt ist mein Freund.</i>
7. Subjekt + Prädikat + Raumergänzung	<i>Das Buch liegt auf dem Tisch.</i>
8. Subjekt + Prädikat + Zeitergänzung	<i>Die Beratung dauerte zwei Stunden.</i>
9. Subjekt + Prädikat + Artergänzung	<i>Die Rose ist schön.</i>
10. Subjekt + Prädikat + Begründungsergänzung	<i>Das Verbrechen geschah aus Eifersucht.</i>
11. Subjekt + Prädikat + Dativobjekt + Akkusativobjekt	<i>Der Junge schenkt seiner Mutter Blumen.</i>
12. Subjekt + Prädikat + Akkusativobjekt + Genitivobjekt	<i>Der Richter beschuldigt den Angeklagten des Diebstahls.</i>
13. Subjekt + Prädikat + Akkusativobjekt + Präpositionalobjekt	<i>Er verriet ihn an seine Feinde.</i>
14. Subjekt + Prädikat + Akkusativobjekt + Raumergänzung	<i>Ich hänge das Bild an die Wand.</i>
15. Subjekt + Prädikat + Akkusativobjekt + Zeitergänzung	<i>Der Vorsitzende verlegte die Sitzung in die Abendstunden.</i>
16. Subjekt + Prädikat + Akkusativobjekt + Artergänzung	<i>Der Maler streicht die Wand weiß.</i>
17. Subjekt + Prädikat + Artergänzung + Präpositionalobjekt	<i>Er handelt niederträchtig an ihm.</i>
18. Subjekt + Prädikat + Artergänzung + Raumergänzung	<i>Es geht lustig zu auf der Festwiese.</i>
19. Subjekt + Prädikat + Akkusativobjekt + Prädikativer Akkusativ	<i>Der Nachbar nennt mich einen Lügner.</i>
20. Subjekt + Prädikat + Akkusativobjekt + Akkusativobjekt	<i>Sie lehrt mich die französische Sprache.</i>
21. Subjekt + Prädikat + Dativobjekt + Präpositionalobjekt	<i>Ich rate dir zum Nachgeben.</i>
22. Subjekt + Prädikat + Dativobjekt + Artergänzung	<i>Es geht mir schlecht.</i>
23. Subjekt + Prädikat + Präpositionalobjekt + Präpositionalobjekt	<i>Der Reisende sprach zu den Kindern über Afrika.</i>
24. Subjekt + Prädikat + Artergänzung + Akkusativobjekt (2. Grades)	<i>Das ist den Aufwand wert.</i>
25. Subjekt + Prädikat + Artergänzung + Dativobjekt (2. Grades)	<i>Ich bin diesem Mann fremd.</i>
26. Subjekt + Prädikat + Artergänzung + Genitivobjekt (2. Grades)	<i>Er ist des Diebstahls schuldig.</i>
27. Subjekt + Prädikat + Artergänzung + Präpositionalergänzung (2. Grades)	<i>Der Laborant war mit den Ergebnissen zufrieden.</i>
28. Subjekt + Prädikat + Artergänzung + Dativobjekt (2. Gd.) + Präp.-Obj. (2. Gd.)	<i>Seine Frau ist mir an Ausdauer überlegen.</i>
29. Subjekt + Prädikat + Artergänzung + Raumergänzung (2. Grades)	<i>Die Firma ist in München ansässig.</i>
30. Subjekt + Prädikat + Artergänzung + Artergänzung (2. Grades)	<i>Der Spalt ist einen Fuß breit.</i>
31. Subjekt + Prädikat + Akkusativobjekt + Artergänzung + Artergänzung (2. Gd.)	<i>Er wirft den Ball 70m weit.</i>
32. Subjekt + Prädikat + Pertinenzdativ	<i>Dem Kind blutet die Hand.</i>
33. Subjekt + Prädikat + Pertinenzdativ + Akkusativobjekt	<i>Er streichelt ihr die Wangen.</i>
34. Subjekt + Prädikat + Pertinenzdativ + Akkusativobjekt + Artergänzung	<i>Der Friseur färbt der Kundin die Haare blond.</i>
35. Subjekt + Prädikat + Pertinenzdativ + Raumergänzung	<i>Ich klopfe ihm auf die Schulter.</i>
36. Subjekt + Prädikat + Pertinenzdativ + Akkusativobjekt + Raumergänzung	<i>Er legt ihm die Hand auf die Schulter.</i>

3.4 Transitivität

Mit der Valenz hängt der Begriff Transitivität zusammen, weil sie unmittelbar davon abhängig ist, welche Ergänzungen vom Verb erfordert werden. Als transitiv werden alle Verben bezeichnet, die sich im Aktiv außer Subjekt (Nominativergänzung) auch mit Akkusativobjekt verbinden. Die übrigen Verben werden intransitiv genannt. Die Einteilung in transitive und intransitive Verben ist für die Passivbildung besonders wichtig, weil nur transitive Verben passivfähig sind.¹⁰⁰

99 Duden 1998: S. 708.

100 Duden 2006: S. 398.

3.5 Rektion

Ein grammatisch-didaktisches Problem repräsentiert die Rektion, die auch zum Phänomen der Valenz gehört. Rektion hat im Unterschied zur Valenz, die ein rein syntaktisches Phänomen darstellt, eine Auswirkung auf die Morphemstruktur der Wörter. Sie entscheidet über die Form der abhängigen Elementen in der Art, dass sie die Präpositionen und Kasusformen der regierten Ergänzungen festlegt.¹⁰¹ Mit anderen Worten, die Rektion gleicht der „Abhängigkeit der Objektkasus vom Verb“¹⁰². Es werden zwei Typen der Rektion unterschieden: direkte und indirekte.

3.5.1 Direkte Rektion

An der direkten Rektion beteiligt sich der Kasus unmittelbar, weil sie auf die Kasusbestimmung abhängiger Substantiven bzw. ihrer Stellvertreter begrenzt wird. Am häufigsten regieren Verben den Akkusativ (4. Fall, Wennfall). Genitiv (2. Fall, Wesfall) wird hingegen kaum verwendet und kommt in der gegenwärtigen Alltagssprache sehr selten vor. Gemeinsam mit dem Dativ (3. Fall, Wemfall) werden alle 3 Fälle zusammenfassend *casus obliqui* genannt. Im Falle des Subjekts spricht man in der Regel nicht über Rektion, denn der Nominativ (*casus rectus*) wird als unabhängiges Element betrachtet. Es gibt allerdings Verben, die neben dem Subjekt noch einen anderen Nominativ an sich binden (z. B. sein, werden, bleiben u. a.), der als Nominativ-Rektion bezeichnet wird.

Beispiele der direkten Rektion gemäß Hentschel sind¹⁰³:

- die Präposition *für*, die den Akkusativ regiert: *für ihn*;
- oder das Verb *antworten*, dass den Dativ regiert: *jemandem antworten*.

Helbig und Buscha ergänzen, dass es Verben gibt, die auch mehrere Kasus nebeneinander regieren können und andere, die mit Bedeutungsunterschied alternativ mehr Kasus regieren. Obwohl es unmöglich ist, eine vollständige Liste aller Verben mit ihrer Rektion zu erstellen, stellten Helbig und Buscha eine

¹⁰¹ Flämig 1991: S. 62.

¹⁰² Eisenberg 2001: S. 32.

¹⁰³ Hentschel 1990: S. 51ff.

Übersicht verschiedener Möglichkeiten der Rektion zusammen¹⁰⁴. (Es werden hier nur die Verben mit direkter Rektion angeführt; der Rest ist in dem Kapitel Indirekte Rektion zu finden.)

Abb. Nr. 8: Möglichkeiten der Rektion gemäß Helbig/Buscha I.

1.	Verben, die den Nominativ (als Prädikativ) regieren: <i>bleiben, sein, werden</i>
2.	Verben, die den Akkusativ regieren: <i>essen, lieben, trinken</i>
3.	Verben, die den Dativ regieren: <i>gehören, nützen, zustimmen</i>
4.	Verben, die den Genitiv regieren: <i>sich erinnern, gedenken, sich schämen</i>
5.	Verben, die doppelten Akkusativ regieren: <i>abfragen, kosten(1), lehren(2)</i>
6.	Verben, die Akkusativ und Dativ regieren: <i>geben, mitteilen, senden</i>
7.	Verben, die Akkusativ und Genitiv regieren: <i>anklagen, beschuldigen, verdächtigen</i>

Es ist zu bemerken, dass der doppelte Akkusativ heutzutage nur selten vorkommt, denn es gibt eine starke Neigung dazu, einen Akkusativ für die betroffene Person mit dem Dativ zu ersetzen. Duden bestätigt es mit folgenden Beispielen¹⁰⁵:

(1) **lehren**: [Der Artist] lehrte [**ihn**] [den Seiltrick].

auch: [Der Artist] lehrte [**ihm**] [den Seiltrick].

(2) **kosten**: [Ein betriebswirtschaftliches Studium an einer Fachhochschule]

kostet [**den Staat**] hingegen pro Kopf [nur 1900 Euro].

auch: [Ein Zweitstudium] kostet [**dem Staat**] [ja auch wieder Geld].

¹⁰⁴ Helbig/Buscha: 2001: S. 52ff.

¹⁰⁵ Duden 2006: S. 952ff.

3.5.2 Indirekte Rektion

Indirekte Rektion unterscheidet sich von der direkten dadurch, dass die syntaktische Funktion des Kasus von Präpositionen übernommen wird¹⁰⁶, d. h. von indirekter Rektion (auch Präpositionalrektion oder Präpositionalkasus) wird dann gesprochen, wenn ein übergeordnetes Wort eine Präposition (nicht einen Kasus) regiert¹⁰⁷ und das Objekt nicht anders an das regierte Wort angeschlossen werden kann, als mithilfe der Präposition. Die Präposition wird zu einer parallelen Erscheinung zur Kasusrektion. Im Vergleich zur Kasusrektion, kann man heutzutage eine starke Neigung zur sog. Präpositionalisierung beobachten. Dies hat zur Folge, dass manche Verben von der Kasusrektion zur Präpositionalrektion übergehen. Als Beispiel gibt Colbert das Verb *gewöhnen* an:¹⁰⁸

früher: *Nicht **des Schwertes** gewohnt ist diese Hand (Schiller).*

heute: *gewöhnt **an**: **An** diese Art von körperlicher Anstrengung muss ich mich allerdings erst gewöhnen. (Spiegel Online)¹⁰⁹*

3.5.3 Präpositionalgefüge

Die gesamte Phrase, die aus einer Präposition und den ihr angeschlossenen Wörtern besteht, nennt man nach Flämig Präpositionalgruppe¹¹⁰ und nach der Duden-Grammatik Präpositionalgefüge¹¹¹.

Der Duden gibt für Präpositionalgefüge zwei Arten an. Freie Präpositionalgefüge, die austauschbar sind (Adverbialbestimmungen):

*Der Schüler wartet **in der Schule/vor der Schule**;*

und Präpositionalgefüge, die im gebundenen Gebrauch verwendet werden und nie ersetzt werden können:

*Der Schüler wartet **auf seine Mutter/auf seinen Vater**.*

106 Flämig 1991: S. 146.

107 Hentschel 1991: S. 51.

108 Colbert 1966: S. 21.

109 Mass: [online]. 02.09.2011, [cit. 29.09.2011].

110 Flämig 1991: S. 154f.

111 Duden 1998: S. 385.

Es gibt nur ein paar Ausnahmen, in denen mehrere Präpositionen in gebundenem Gebrauch ohne Bedeutungsunterschied verwendet werden können:

*Er hat mit dem Lehrer **über seine Benotung/von seiner Benotung** gesprochen.*

In anderen Fällen ist die Verwendung mehreren Präpositionen immer mit einem Bedeutungsunterschied verbunden¹¹²:

*Die Enzyklopädie besteht **aus** 4 Bänden.*

*Sie hat **in** der Prüfung bestanden.*

*Er bestand **darauf**, zu Hause zu bleiben.*

Die freien Präpositionen, die in Adverbialbestimmungen erscheinen, behalten ihre ursprüngliche lexikale Bedeutung (temporal, lokal usw.). Im gebundenen Gebrauch, wenn Präpositionen vom übergeordneten Wort abhängen und von der Rektion bestimmt werden, verlieren sie die Grundbedeutung und „sind zu reinen Formelementen grammatikalisiert“¹¹³.

Wenn ein Präpositionalgefüge als Objekt im Satz steht, werden gemäß Schröger vor allem folgende Präpositionen benutzt¹¹⁴:

an, auf, bei, für, gegen, in, mit, nach, über, um, unter, von, vor und zu.

Helbig und Buscha fügen noch ein paar andere dazu, wie in folgender Übersicht zu sehen ist. Es handelt sich um eine Übersicht der Verben mit indirekter Rektion (bzw. mit beiden, direkter und indirekter Rektion), die die schon oben erwähnte Liste der Rektionsbestimmungen aller Verben nach Helbig und Buscha (in 3.5.1) ergänzt¹¹⁵:

112 Povejšil 1994: S. 220

113 Eisenberg 2000: S. 22f.

114 Schröger 1990: S. 19.

115 Helbig/Buscha 1998: S. 53ff.

Abb. Nr. 9: Möglichkeiten der Rektion gemäß Helbig/Buscha II.

8.	Verben, die einen Präpositionalkasus regieren: <i>fragen nach, träumen von, sich interessieren für</i>
9.	Verben, die einen Präpositionalkasus regieren, der alternativ durch verschiedene Präpositionen realisiert wird: <i>greifen nach/zu, wissen um/von, lesen über_A/von, sich eignen für/zu</i>
10.	Verben, die den Akkusativ und Präpositionalkasus regieren: <i>bitten um, erinnern an, beschäftigen mit</i>
11.	Verben, die den Akkusativ und einen Präpositionalkasus regieren, der alternativ durch verschiedene Präpositionen realisiert ist: <i>lernen aus/von, verwenden für/zu, befragen nach/über_A</i>
12.	Verben, die den Dativ und einen Präpositionalkasus regieren: <i>danken für, gratulieren zu, helfen bei</i>
13.	Verben, die mehrere und Präpositionalkasus nebeneinander regieren: <i>sich bedanken bei – für, diskutieren mit – über_A, sich entscheiden für – gegen, sich unterscheiden durch – von</i>
14.	Verben, die den Akkusativ und mehrere Präpositionalkasus nebeneinander regieren: <i>erzeugen aus – mit, erziehen durch – zu, übersetzen aus – in_A</i>

Letztlich ist zu bemerken, dass in allen Präpositionalgruppen, die vom Verb abhängen, zwei Fügungsmittel zusammenwirken: Präposition und Kasus¹¹⁶. In der Realität bedeutet dies, dass beim Spracherwerb und in der Sprachproduktion besondere Aufmerksamkeit nicht nur darauf gelenkt werden soll, welche Präposition von dem bestimmten Verb regiert wird, sondern auch welchen Kasus die angemessene Präposition regiert.

¹¹⁶ Flämig 1991: S. 155f.

3.6 Rektion und Interferenz

Wenn ein Tscheche die deutsche Sprache lernt, stößt er gerade hier auf Schwierigkeiten, denn zwischen der tschechischen und deutschen Rektion gibt es keine regelmäßigen Übereinstimmungen.¹¹⁷ Aufgrund dieser Tatsache wird vermutet, dass viele Tschechen in der Rektion von Verben oft Interferenzfehler in ihrer Sprachproduktion begehen.

Möglichkeiten der interferierenden Rektion wurde ausführlich von behandelt, der in seiner Arbeit *Česko-německá srovnávací gramatika* folgende Fälle unterscheidet¹¹⁸ :

Prädikate mit einem Objekt in beiden Sprachen:

I. Deutscher Akkusativ vs. nicht akkusativer tschechischer Kasus

- A. Dem deutschen Akkusativ entspricht der tschechische Genitiv

*Sie fürchtet **den** Hund.* *Bojí se **toho** psa.*

- B. Dem deutschen Akkusativ entspricht der tschechische Dativ

*Ruf **mich** morgen an.* *Zítřa **mi** zavolej.*

- C. Dem deutschen Akkusativ entspricht der tschechische Präpositionalfall

*Er hat **sie** geheiratet.* *Oženil se s ní.*

II. Tschechischer Akkusativ vs. nicht akkusativer deutscher Kasus

- A. Dem tschechischen Akkusativ entspricht der deutsche Dativ

*Ich bin **ihm** in Prag begegnet.* *Potkal jsem **ho** v Praze.*

- B. Dem tschechischen Akkusativ entspricht der deutsche Genitiv

*Ich bedarf **deiner** Hilfe nicht.* *Nepotřebuji **tvou** pomoc.*
aber: *Ich brauche deine Hilfe nicht.*

III. Der tschechische nicht Präpositionalkasus vs. der deutsche Präpositionalkasus

- A. Dem tschechischen Genitiv entspricht der deutsche Präpositionalkasus

*Er erschrak **darüber**.* *Polekal se **toho**.*

- B. Dem tschechischen Dativ entspricht der deutsche Präpositionalfall

*Warum lachst du **über** ihn?* *Proč se **mu** směješ?*

- C. Dem tschechischen Instrumental entspricht der deutsche Präpositionalfall

*Ich kann **darüber** nicht bestimmen/verfügen.* *Nemohu **tím** disponovat.*

¹¹⁷ Povejšil 1994: S. 220.

¹¹⁸ Štícha 2003: S. 557ff.

IV. Der deutsche nicht Präpositionalkasus vs. der tschechische Präpositionalkasus

*Da stimme ich **Ihnen** zu.*

V tom s Vámi souhlasím.

V. Präpositionalkasus in beiden Sprachen, aber die Präpositionen stimmen nicht überein

*Ich interessiere mich nicht **dafür**.*

*Nezajímám se **o** to.*

Prädikate mit zwei Objekten in beiden Sprachen:

VI. das gleiche von den Objekten ist in beiden Sprachen Akkusativ und der andere Objekt ist:

A. deutscher Genitiv vs. tschechischer Präpositionalkasus

*Man klagte **ihn des** Diebstahls an.*

*Obžalovali **ho z** krádeže.*

B. deutscher Genitiv vs. tschechischer Instrumental

*Ich kann Sie **meiner** Ergebenheit versichern. Mohu **vás** ujistit svou **oddaností**.*

C. deutscher Dativ vs. tschechischer Akkusativ

*Ich kann **ihm das** nicht abgewöhnen.*

*Nemohu **ho to** odnaučit.*

D. tschechischer Dativ vs. deutscher Präpositionalkasus

*Wir haben **das** Gelände **an** einer Firma verkauft.*

*Prodali jsme **pozemek** jedné **fímě**.*

VII. in beiden Sprachen gibt es ein Akkusativobjekt und ein Präpositionalobjekt, die Präpositionen stimmen aber in beiden Sprachen nicht überein

*Er fragte **mich** nicht **danach**.*

*Neptal se **mě na** to.*

VIII. beide Objekte sind in beiden Sprachen in unterschiedlichen Kasus

*Ich beneide **sie darum**.*

*Závidím **jí to**.*

Aus der angeführten Übersicht folgt, dass es viele Verben gibt, die im Tschechischen und im Deutschen eine unterschiedliche Rektion haben. Alle diese Verben stellen für Lernende ein potenzielles Hindernis dar. Im nächsten Teil der vorliegenden Arbeit wird behandelt und praktisch dargestellt, inwiefern die Interferenz im Bereich der Verbrektion die Leistung der gegenwärtigen Schüler beeinflusst.

4 Praktischer Teil

Nachdem die Problematik der Fehler im Fremdsprachenunterricht (mit Fokus auf Interferenz) und die grammatischen Phänomene Valenz und Rektion theoretisch behandelt worden waren, wurden die behandelten Thesen praktisch überprüft.

4.1 Der Ausgangspunkt der Untersuchung

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt in der Feststellung, dass ein Lernenden beim Fremdsprachenerwerb das Hindernis überwinden muss, das auf den unterschiedlichen Ausdrucksweisen äquivalenter sprachlichen Mitteln in zwei verschiedenen Sprachen beruht. Diese Tatsache hat zur Folge, dass die Fremdsprachenlerner in den von ihrer Muttersprache abweichenden Elementen oft Fehler begehen, weil sie Strukturen aus der Muttersprache fälschlicherweise in die Zielsprache übertragen.

Diese intersprachliche Interferenz (auch intersprachlicher negativer Transfer) ist in verschiedenen Sprachstrukturen und sprachlichen Erscheinungen bemerkbar. Für die deutschlernenden Tschechen stellt die Rektion des Verbs einen Bereich dar, in dem die Tendenz, Interferenzfehler zu machen, besonders stark ist. Einerseits gibt es nämlich eine Gruppe von Verben, die den äquivalenten Kasus bzw. die äquivalente Präposition regieren. Andererseits haben viele Verben im Deutschen eine andere Rektion als im Tschechischen. Es handelt sich um Verben, die in beiden Sprachen entweder einen unterschiedlichen Kasus oder eine andere Präposition erfordern. Darüber hinaus ist noch eine andere Gruppe von Verben zu erwähnen. Die Verben, die sowohl im Deutschen als auch im Tschechischen die Präposition mit derselben semantischen Bedeutung regieren (z. B. *na*), welche aber im Deutschen mit Hilfe von zwei verschiedenen Präpositionen ausgedrückt wird (*an* oder *auf*). Man spricht in diesem Fall über Divergenz, die als lexikalische Asymmetrie betrachtet wird.

In der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass die Fremdsprachenlerner gerade in diesen nicht äquivalenten Strukturen mehr Fehler begehen, als in den Strukturen, die ihrer Muttersprache gleichen. Aufgrund dieser Voraussetzungen wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

1. Interferenz zwischen zwei Sprachen trägt zur Entstehung von Fehlern im Bereich der Verbrektion in der Art bei, dass die Lernenden mehr Fehler in der Rektion begehen, wenn sie sich von der Rektion der Muttersprache unterscheidet.
2. Auch Divergenz, als Teil der intersprachlichen Interferenz, hat auf die Leistung der Lernenden negative Wirkung.

Die Hypothesen folgen aus den theoretischen Kenntnissen und gründen auch teilweise auf den persönlichen Erfahrungen der Autorin. Sie interessiert sich schon länger für die Problematik der Verbvalenz und Verbrektion und hat im Laufe ihres Deutschstudiums bemerkt, dass die Rektion der Verben vielen Tschechen erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Die Absicht war, nicht nur die erwähnten Hypothesen nachzuweisen, sondern auch den konkreten Anteil der Fehler in bestimmten Verbkategorien festzustellen. Die zum Zweck der Untersuchung ausgewählten Verben wurden in Verbgruppen eingeteilt (siehe weiter Seite 55). Dies lieferte die Möglichkeit, einen prozentualen Vergleich aufzustellen und folgende Fragen zu beantworten:

1. Wie viele Fehler haben die Befragten in den einzelnen Verbgruppen begangen?
2. Haben die Befragten mehr Fehler in den Verbgruppen gemacht, die aus Verben mit interferierender Rektion bestehen? Wie ist das prozentuale Verhältnis?
3. Wie viele Antworten wurden von Divergenz negativ beeinflusst? Welche Präposition haben die Befragten dank der Divergenz öfter falsch gewählt: *an* oder *auf*?

4.2 Untersuchungsmethode

Als Untersuchungsmethode wurde ein Lückentext gewählt, in dem die Schüler entweder eine Präposition oder die richtige Form des Artikels bzw. Pronomens ergänzen sollten. Die Form des Lückentextes wurde so gewählt, dass nur auf Interferenzfehler gezielt wurde und Fehler anderer Art (ungenügende Kenntnis des Wortschatzes usw.) vermieden werden konnten.

Als Ausgangspunkt dieses Lückentextes stellte die Autorin zwei Übersichten von frequentierten Verben mit ihrer Rektion zusammen. Sie analysierte zu diesem Zweck Lehrwerke für Gymnasien und Mittelschulen und trug alle Verben mit Präpositionalrektion oder mit interferierender Kasusrektion, die in diesen Büchern vorkommen, in einer Übersicht zusammen. Diese Übersicht wurde dann nach der Art der Rektion in zwei Listen eingeteilt. Die erste beinhaltet Verben mit Präpositionalrektion, die zweite besteht aus Verben, die eine von der Muttersprache abweichende Kasusrektion fordern. Die Listen beinhalten Verben, mit denen sich Schüler bis Ende der Sekundärschule, d. h. bis zum Abitur, bekannt machen sollten. Die beiden Übersichten stehen im Anhang Nr. 1 und Nr. 2 zur Verfügung.

Die Analyse wurde auf den folgenden Lehrwerken basierend durchgeführt:

- **Direkt 1,2,3: němčina pro střední školy** / Giorgio Motta, Beata Cwikowska, Olga Vomáčková. Praha: Klett.
- **Německy s úsměvem - nově** / Dana Drmllová. Plzeň: Fraus.
- **Themen aktuell 1,2: Kursbuch** / von Hartmut Aufderstrasse. Ismaning: Max Hueber.
- **Themen aktuell: Zertifikatsband. 3, Kursbuch** / von Michaela Perlmann-Balme, Andreas Tomaszewski und Dörte Weers. Ismaning: Max Hueber.
- **Sprechen Sie Deutsch?: učebnice němčiny pro střední a jazykové školy. 1,2,3.** / [Doris Dusilová ... et al.]. Praha: Polyglot.
- **Studio d: němčina pro jazykové a střední školy zpracovaná podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. A1, A2, B1.** Učebnice / Hermann Funk, Christina Kuhn, Silke Demme. Plzeň: Fraus.

Außerdem stellte die Autorin fest, welche Lehrbücher heutzutage an den Grundschulen im Bezirk Liberec angewendet werden. Es wurde versucht, auch diese Bücher im Rahmen der Verbrektion zu analysieren und es ergab sich der Schluss, dass der Grundschullernstoff alle problematischen Verben, die sich vom Tschechischen in der Rektion unterscheiden, vermeidet. Es handelt sich um folgende Lehrbücher:

- ***Deutsch mit Max: němčina [druhý cizí jazyk] pro základní školy a víceletá gymnázia.*** / Olga Fišarová, Milena Zbranková. Fraus.
- ***Heute haben wir Deutsch: učebnice němčiny pro základní školy. Bd. 1,2.*** / Milada Kouřimská. Strakonice: Agentura Jirco.
- ***Pingpong Neu: dein Deutschbuch. 1, 2.*** / von Gabriele Kopp und Konstanze Frölich. Ismaning: Max Hueber.
- ***Prima A1, A2: němčina jako druhý cizí jazyk.*** / Friederike Jin, Lutz Rohrmann. Plzeň: Fraus.
- ***Team Deutsch 1, 2: Deutsch für Jugendliche.*** / Ursula Esterl. Barcelona; Belgrad: Ernst Klett Sprachen
- ***Wir 1, 2: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*** / Giorgio Motta. Praha: Klett.

Um den Lückentext zu erstellen wurden zuerst aus der Liste der Verbrektion (siehe Anhang Nr. 1 und Anhang Nr. 2) sechsundzwanzig Verben ausgewählt. Es wurden nur solche Verben ausgewählt, die alle befragten Schüler kennen sollten. Die Autorin erkundigte sich im Voraus bei den verantwortlichen Unterrichtspersonen über die aktuellen Kenntnisse der Verbrektion ihrer Schüler und widmete diesen Informationen ihre besondere Aufmerksamkeit. Die Testpersonen waren von unterschiedlichem Sprachniveau und lernten bis zum Zeitpunkt des Tests unterschiedliche Verben. Der Grund dafür liegt hauptsächlich in den unterschiedlich strukturierten Lehrbüchern. Verschiedene Verben kommen in den verschiedenen Lehrbüchern zu einem anderen Zeitpunkt des

Lernprozesses vor. Deswegen wurden nur die wichtigsten und in der sprachlichen Kommunikation am meisten benutzten Verben ausgewählt.

Die Anzahl der ausgewählten Verben hing von der Länge des Lückentextes ab. Er sollte nicht zu lang sein, damit die Aufmerksamkeit der Schüler nicht nachließ und der Unterrichtsprozess an den einzelnen Schulen nicht sehr gestört wurde. Das komplette Testverfahren nahm ungefähr 15 Minuten in Anspruch.

Die Verben wurden in 6 Gruppen eingeteilt, damit die Vergleichsanalyse durchgeführt werden konnte. Diese Verbgruppen sind in der folgenden Tabelle spezifiziert:

Abb. Nr. 10: Verbgruppen, die als Basis des Testverfahrens verwendet wurden

Verbgruppe Nr. 1:	Verben mit dem nicht interferierenden direkten Kasus (d. h. die Kasusreaktion der deutschen Verben stimmt mit dem Tschechischen überein)
Verbgruppe Nr. 2:	Verben mit dem interferierenden direkten Kasus (d. h. die Kasusreaktion der deutschen Verben stimmt nicht mit dem Tschechischen überein)
Verbgruppe Nr. 3:	Verben mit dem nicht interferierenden Präpositionalkasus (d. h. die Präpositionalreaktion der deutschen Verben stimmt mit dem Tschechischen überein)
Verbgruppe Nr. 4:	Verben mit dem interferierenden Präpositionalkasus (d. h. die Präpositionalreaktion der deutschen Verben stimmt nicht mit dem Tschechischen überein)
Verbgruppe Nr. 5:	Verben, die Präposition <i>an</i> regieren
Verbgruppe Nr. 6:	Verben, die Präposition <i>auf</i> regieren

Den einzelnen Verbgruppen werden folgende Verben zugeordnet:

Abb. Nr. 11: Verben, die zum Testen verwendet wurden I.

Gruppe Nr. 1	Gruppe Nr. 2	Gruppe Nr. 3	Gruppe Nr. 4
<i>j-m antworten</i>	<i>j-n anrufen</i>	<i>danken für</i>	<i>fragen nach</i>
<i>j-m danken</i>	<i>j-n fragen</i>	<i>gratulieren zu</i>	<i>sich freuen über</i>
<i>j-m gefallen</i>	<i>j-n beraten</i>	<i>sprechen mit</i>	<i>helfen bei</i>
<i>j-m gratulieren</i>	<i>j-n verstehen</i>	<i>sich verlieben in</i>	<i>hoffen auf</i>
<i>j-m schicken</i>	<i>j-m wehtun</i>	<i>sich verstehen mit</i>	<i>sich interessieren für</i>

Abb. Nr. 12: Verben, die zum Testen verwendet wurden II.

Gruppe Nr. 5	Gruppe Nr. 6
<i>arbeiten an</i>	<i>antworten auf</i>
<i>denken an</i>	<i>sich freuen auf</i>
<i>sich erinnern an</i>	<i>warten auf</i>

Mit Hilfe dieser Verben erstellte die Autorin den Text, in dem entweder ein Artikel, ein Pronomen oder eine Präposition ausgelassen wurde. (Das vollständige Testformular ist in Anhang Nr. 3 zu sehen)

4.3 Die Zielgruppen

Als Zielgruppe der Untersuchung wurden nach der Analyse der genannten Lehrwerke die Schüler der dritten und vierten Klassen an Gymnasien und Mittelschulen im Bezirk Liberec gewählt, die seit mindestens drei Jahre Deutsch lernen. Diese Versuchspersonen wurden für die Auswertung in zwei Gruppen eingeteilt:

- Gruppe Nr. 1: die Schüler, die seit 3-4 Jahren Deutsch lernen. Diese Schüler fingen erst am Gymnasium oder der Mittelschule an, Deutsch zu lernen.
- Gruppe Nr. 2: die Schüler, die seit 5 oder mehr Jahren Deutsch lernen. Es handelt sich um Schüler, die schon seit dem Eintritt in die Sekundärschule oder der Grundschule Deutsch lernten.

Das Testverfahren wurde in Zusammenarbeit mit folgenden acht Schulen im Bezirk Liberec durchgeführt:

- Gymnázium F. X. Šaldy, Liberec 11, Partyzánská 530, p. o.
- Gymnázium, Jablonec nad Nisou, Dr. Randy 4096/13 p.o.
- Gymnázium & SOŠPg, Liberec 7, Jeronýmova 425/27, p.o.
- Gymnázium, Tanvald, Školní 305, p.o.
- Gymnázium U Balvanu 16, Jablonec nad Nisou, 466 34 p.o.

- Střední odborná škola a gymnázium, Liberec, Na Bojišti 15, p. o.
- Střední škola strojní, stavební a dopravní, Liberec 2, Truhlářská 360/3, p.o.
- Vyšší odborná škola mezinárodního obchodu a Obchodní akademie, Horní náměstí 15466 79, Jablonec nad Nisou.

4.4 Auswertung der erhaltenen Daten

Es wurden insgesamt 285 Personen getestet, von deren Tests nur 263 aussagekräftig sind. Ob ein Test für aussagekräftig befunden wurde, hing von gegebenen Antworten ab. Alle nicht relevanten Tests wurden entweder kaum oder nur mit den nicht deklinierten Grundformen der Pronomen bzw. Artikel vervollständigt. In einigen Fällen wurden nur zwei oder drei Präpositionen im Lückentext so ergänzt, dass der Autorin klar war, dass die Testperson nur zufällig ein paar Präpositionen (falsch) ergänzte.

Zuerst wurde der prozentuale Anteil der falschen Antworten in den Verbgruppen 1 bis 4 ausgewertet. Die prozentualen Anteile der Fehler in nicht interferierender Rektion wurden mit den Anteilen der Fehler in interferierender Rektion verglichen. Danach konnte bestimmt werden, um wie viel Prozent mehr der Fehler von der Interferenz verursacht wurde. Schließlich wurden die Ergebnisse von beiden Testgruppen verglichen und Schlussfolgerungen über den Einfluss der Dauer des Deutschunterrichts auf diese Art der Fehler gezogen.

Zweitens versuchte die Autorin nachzuweisen, dass auch die Divergenz eine große Rolle bei der Fehlerentstehung im Bereich der Präpositionalrektion spielt. In den Verbgruppen 5 und 6 wurde der Anteil der richtigen Antworten, der falschen Antworten und der Antworten, die von der sprachlichen Asymmetrie beeinflusst wurden, festgestellt. Bei den von der sprachlichen Asymmetrie beeinflussten Antworten verwendeten die Schüler die Präposition *an*, wenn die Präposition *auf* richtig gewesen wäre, und umgekehrt. Sie benutzen die Präposition *auf*, wenn sie *an* ergänzen sollten. Außerdem wurde in Erfahrung gebracht, ob die Präposition *an* oder *auf* öfter fälschlicherweise gewählt wurde.

Aufgrund des Vergleichs der Ergebnisse beider Gruppen wurden wieder die entsprechenden Schlussfolgerungen gezogen.

Alle erhobenen Daten sind in Tabellen präsentiert und die wichtigsten Aufgaben sind mittels Grafiken dargestellt.

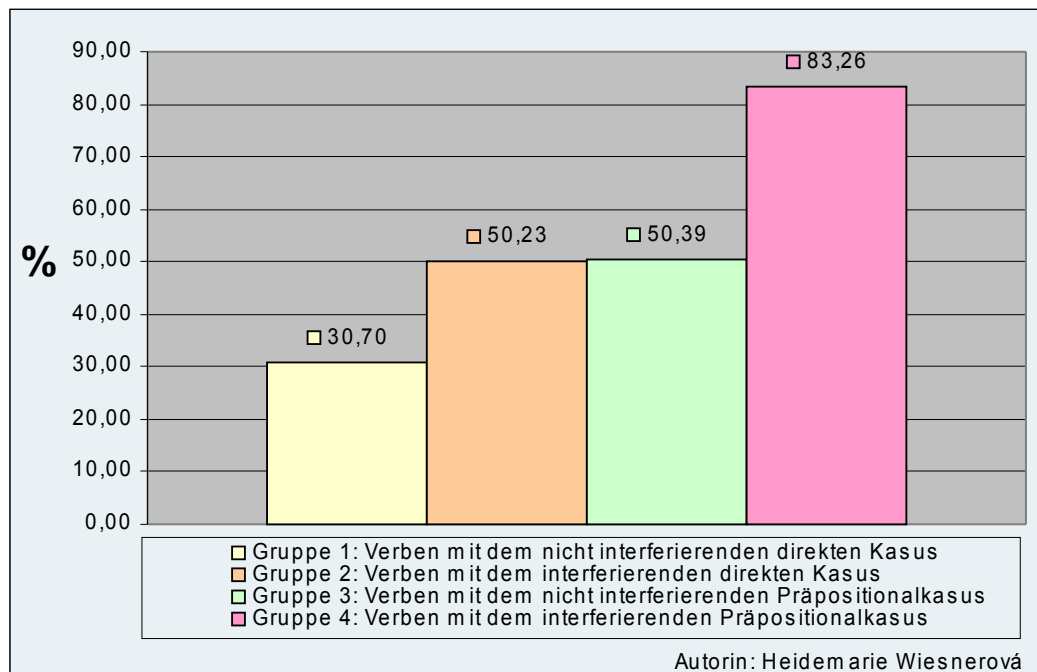
4.5 Ergebnisse des Testverfahrens

Aus den verarbeiteten Daten folgt, dass die Befragten aus der ersten Gruppe mehrere Fehler in den Verbgruppen gemacht haben, deren Reaktion sich von der Muttersprache unterscheidet. Die konkrete Anzahl der Fehler in einzelnen Verbgruppen wird in folgender Tabelle angegeben und anschaulich in einem Spaltengraph dargestellt:

Abb. Nr. 13: Anzahl der Fehler in den Verbgruppen 1-4 bei Zielgruppe 1

Gruppe Nr. 1	3-4 Jahre Deutschunterricht		Teste/Verben:	129/645
Verbgruppe:	1	2	3	4
Fehler:	198	324	325	537
Fehler in %:	30,70%	50,23%	50,39%	83,26%

Graph Nr. 1: Die Anzahl der Fehler in einzelnen Verbgruppen (in %) bei den Schülern die seit 3-4 Jahren Deutsch lernen



Der Unterschied zwischen der Fehlerhäufigkeit in nicht interferierender und interferierender Reaktion beträgt 20% beim direkten Kasus und 30 % beim

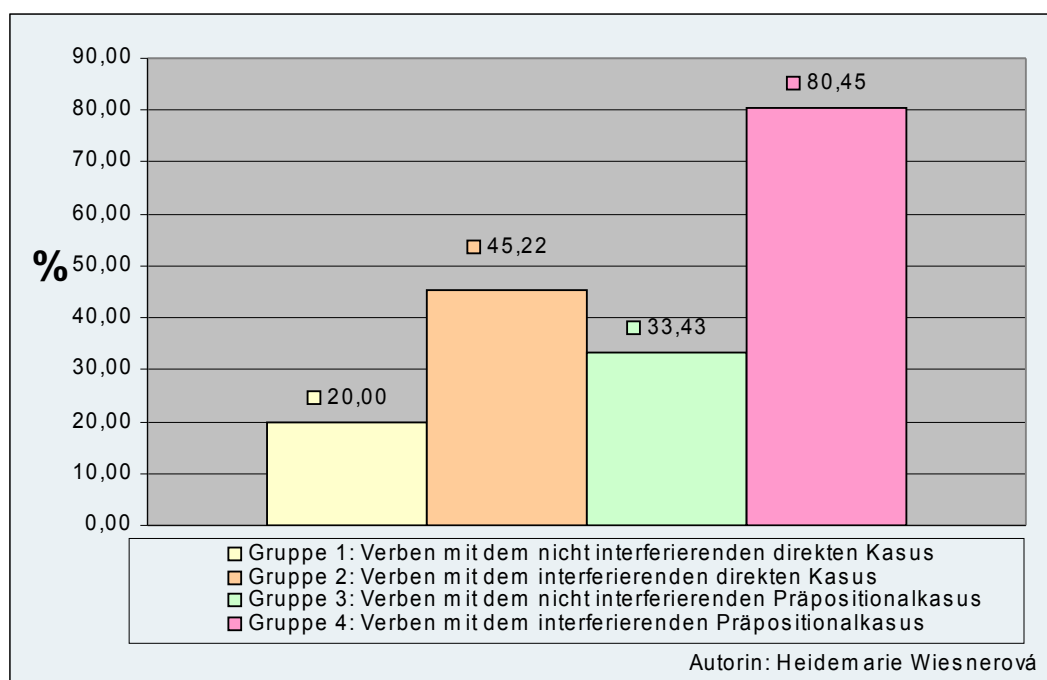
präpositionalen Kasus. Es ist außerdem zu bemerken, dass die Befragten in Gruppe Nr. 2 und Nr. 3 fast gleich viele Fehler gemacht haben, obwohl die Rektion der Verben in der Gruppe Nr. 3 für einfacher gehalten werden kann, weil sie im Deutschen und Tschechischen gleich ist. Die Präpositionalrektion macht den Schülern offensichtlich größere Probleme als die Kasusrektion.

Bei der zweiten Gruppe wurden folgende Ergebnisse erzielt:

Abb. Nr. 14: Anzahl der Fehler in den Verbgruppen 1-4 bei Zielgruppe 2

Gruppe Nr. 2:		Teste/Verben:		134/670
5 und mehr Jahre Deutschunterricht				
Verbgruppe:	1	2	3	4
Fehler:	134	303	224	539
Felher in %:	20,00%	45,22%	33,43%	80,45%

Graph Nr. 2: Die Anzahl der Fehler in einzelnen Verbgruppen (in %) bei den Schülern die seit 5 oder mehr Jahren Deutsch lernen



Die Befragten, die schon länger Deutsch lernen, haben insgesamt weniger Fehler in allen Verbgruppen begangen. Wenn man aber die Anzahl der Interferenzfehler mit der Anzahl der Fehler, die interferenzunabhängig sind, vergleicht, kommt man zu dem Ergebnis, dass die Unterschiede größer sind als bei der vorigen Zielgruppe. Die Schüler haben um 25% mehr Fehler in Verbgruppe Nr. 2 als in Verbgruppe Nr. 1 und sogar um 47% mehr Fehler in Verbgruppe 4 als in Verbgruppe 3 gemacht. Aus der Graphik ist zu erkennen, dass die Befragten

die grundlegenden Rektionsstrukturen schon besser beherrschen, die in beiden Sprachen ähnlich sind. Andererseits sind sie aber noch nicht im Stande, den Interferenzfehlern in größerem Maße vorzubeugen.

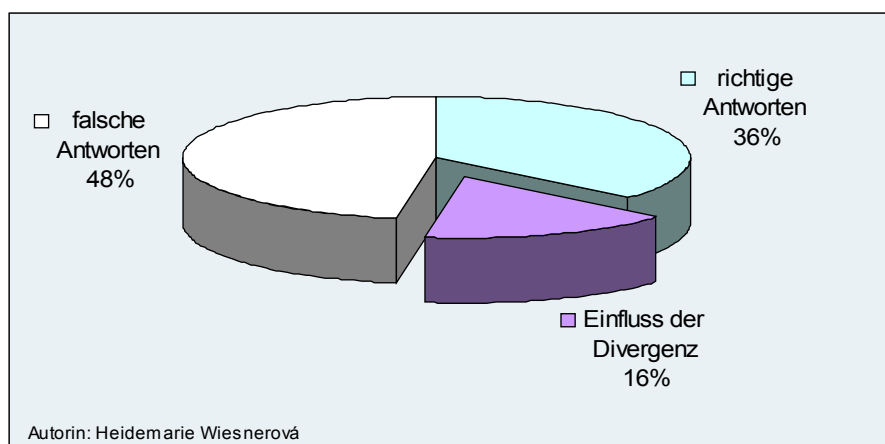
Daraus geht hervor, dass die Länge des Studiums die Beherrschung der Kasus- und Präpositionalrektion positiv beeinflusst. Nach mehreren Jahren des Fremdsprachenunterrichts ist die Anzahl der Fehler in einzelnen Verbgruppen geringer. Dieser positive Einfluss wird am ehesten bei der nicht interferierenden Rektion bemerkbar. Es scheint, dass die Dauer des Unterrichts nur wenig zur Meisterung der interferierenden Rektion beiträgt.

Anschließend wurde der Anteil der Divergenz in beiden Zielgruppen ausgewertet. Die erste Gruppe hat folgende Ergebnisse erzielt:

Abb. Nr. 15: Gesamtanteil der richtigen und falschen Antworten in den Verbgruppen 5-6 bei Zielgruppe 1

Gruppe Nr. 1		3-4 Jahre Deutschunterricht		
falsche Antworten	richtige Antworten	Einfluss der Divergenz	<i>an</i> anstatt <i>auf</i>	<i>auf</i> anstatt <i>an</i>
367	281	126	60	66
47,42%	36,30%	16,28%	47,62%	52,38%

Graph Nr. 3: Die Anzahl der durch die Divergenz verursachten Fehler bei den Schülern die seit 3-4 Jahren Deutsch lernen

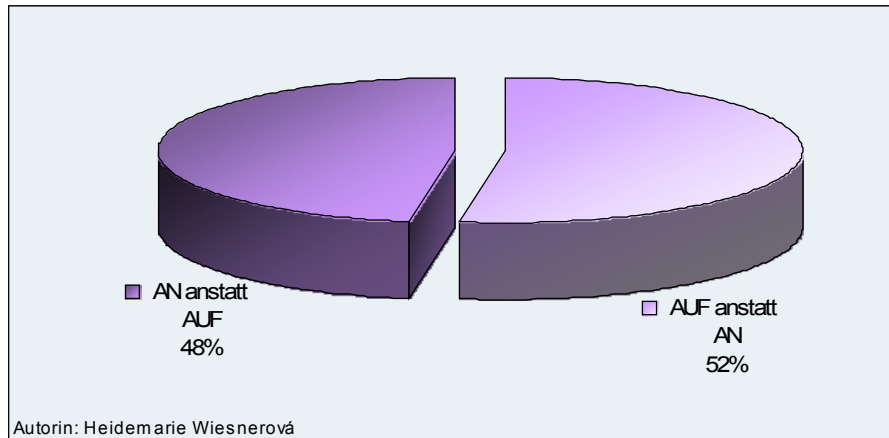


Die Befragten aus der ersten Gruppe haben in 16% aller Antworten aufgrund des Einflusses der Divergenz inkorrekt geantwortet (sie verwendeten *an* anstelle von *auf* und *auf* anstelle von *an*). Fast die Hälfte der Antworten war falsch (48%) und nur etwa ein Drittel (36%) richtig. Mit falschen Antworten sind alle Antworten gemeint, bei denen die Versuchspersonen eine ganz andere Präposition

als *an* und *auf* ergänzten. Bei richtigen Antworten wurden die Präpositionen *an* und *auf* korrekt in den entsprechenden Lücken ergänzt.

Darüber hinaus stellt die folgende Graphik dar, dass beide Präpositionen fast gleichermaßen falsch verwendet wurden. In 48 % der Fälle wurde die Präposition *an* und in 52 % die Präposition *auf* falsch benutzt.

Graph Nr. 4: Intrasprachliche Interferenz – AN vs. AUF; die Schüler die seit 3-4 Jahren Deutsch lernen

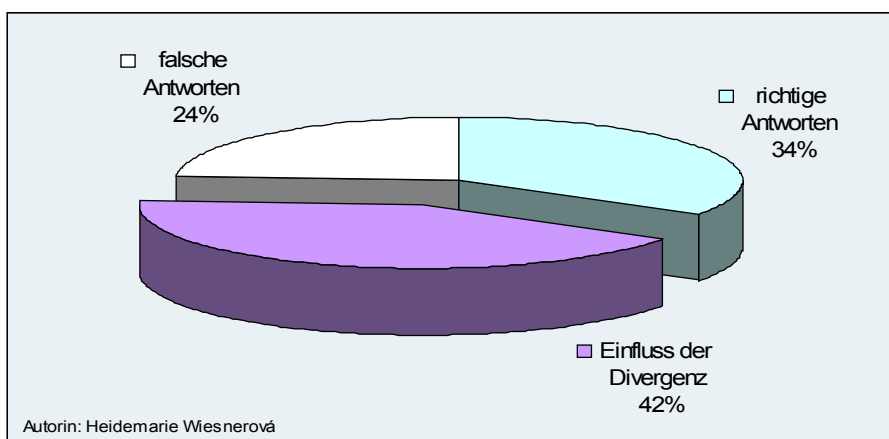


Bei der zweiten Gruppe kam man im Zusammenhang mit Divergenz zu folgenden Ergebnissen:

Abb. Nr. 16: Gesamtanteil der richtigen und falschen Antworten in den Verbgruppen 5-6 bei Zielgruppe 2

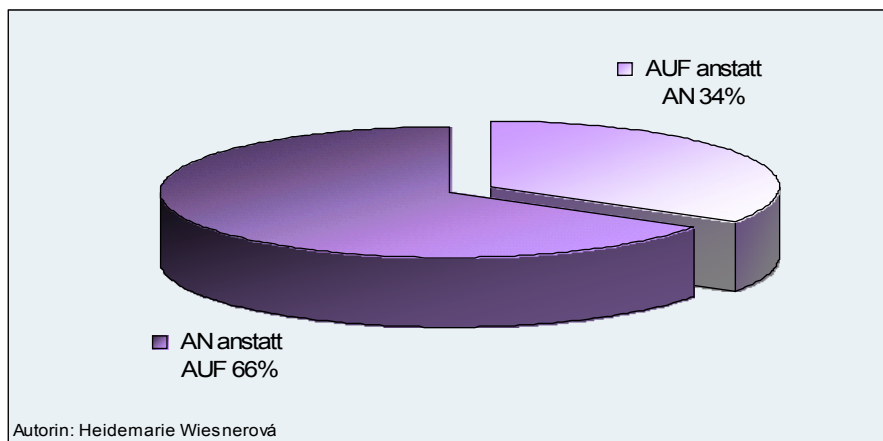
Gruppe Nr. 2: 5 und mehr Jahre Deutschunterricht				
falsche Antworten	richtige Antworten	Einfluss der Divergenz	<i>an</i> anstatt <i>auf</i>	<i>auf</i> anstatt <i>an</i>
273	339	192	127	65
33,96%	42,16%	23,88%	66,15	33,85

Graph Nr. 5: Die Anzahl der durch die Divergenz verursachten Fehler bei den Schülern die seit 5 oder mehr Jahren Deutsch lernen



Die Schüler aus der zweiten Gruppe ergänzten in 24% aller Antworten eine ganz andere Präposition als *an* oder *auf*. Im Vergleich mit der vorigen Gruppe ist dieser Anteil um 50% gesunken. Dies weist nach, dass sich Schüler, die schon seit mehreren Jahre Deutsch lernen, bewusst darüber sind, dass die Verben, die den Verbgruppen Nr. 5 und 6 zugeordnet wurden, eine der Präpositionen *an* oder *auf* bedingen. Interessant ist, dass die Anzahl der Antworten, in deren die Befragten Präpositionen *an* und *auf* richtig ergänzten, nicht gestiegen, sondern um 2% gesunken ist. Ihr Anteil macht 34% aus. Es ist aber zu betonen, dass die Schüler aus der zweiten Gruppe trotzdem einen Fortschritt gemacht haben. Sie entschieden in 76% der Fälle (die vorige Gruppe nur in 52%) richtig, dass entweder *an* oder *auf* ergänzt werden soll, begehen allerdings unter dem Einfluss der Divergenz in 42% der Antworten einen Fehler, weil sie diese Präpositionen verwechselten. Es wurde in 66% die Präposition *an* anstatt *auf* und in 34% die Präposition *auf* anstatt *an* ergänzt.

Graph Nr. 6: Intrasprachliche Interferenz – AN vs. AUF; die Schüler die seit 5 oder mehr Jahren Deutsch lernen



Daraus folgt, dass, obwohl die fortgeschrittenen Schüler die Präpositionen *an* und *auf* oft verwechselten, sie sich in vielen Fällen klarer darüber sind, dass entweder die Präposition *an* oder *auf* verwendet werden sollte. Sie sind sich nur der richtigen Wahl einer dieser Präpositionen nicht immer ganz sicher. Obwohl es unumstritten ist, dass diese Unsicherheit zu einer fehlerhaften Leistung führte, deutet es aber an, dass die Schüler aus der zweiten Gruppe einen weiteren Schritt zum Erwerb der Verbrektion getan haben.

4.6 Zusammenfassung

Aus der durchgeführten Untersuchung geht hervor, dass die Interferenz tatsächlich eine Schwierigkeit für die deutschlernenden Tschechen darstellt.

Es wurde erstens bei zwei Zielgruppen festgestellt, dass mehr Fehler begangen werden, wenn sich die Verbektion der Zielsprache von der Rektion der Muttersprache unterscheidet. Als Ergebnis kann man sagen, dass, obwohl die Schüler nach mehreren Jahren die Sprache besser beherrschen und sich ihre Leistung verbessert hat, der Unterschied zwischen den Fehlleistungen in interferierender Rektion und nicht interferierender Rektion gestiegen ist. Mit anderen Worten: sie haben zwar ihre Kenntnisse der Rektion verbessert, doch dies hat sich eher in der nicht interferierenden Rektion gezeigt. Die Anzahl der Interferenzfehler bleibt auch nach mehreren Jahren des Unterrichts relativ hoch. Ein Grund hierfür kann sein, dass man sich im Laufe des Unterrichts der Interferenz ungenügend gewidmet hat, indem die Schüler nicht ausreichend auf die problematische Rektion aufmerksam gemacht wurden und die problematischen Verben nicht genügend geübt wurden.

Zweitens wurde bestätigt, dass auch Divergenz eine wesentliche Ursache der Fehlleistungen darstellt. Und zwar wurde festgestellt, dass wenn der Anteil der Fehler, die aufgrund der Divergenz entstehen, höher ist, dies einen Fortschritt der Lernenden andeutet. Der Grund dafür liegt darin, dass wenn die Schüler die Fehler begehen, die durch diese sprachliche Asymmetrie verursacht werden, sie schon wissen, dass entweder die Präposition *an* oder *auf* richtig ist. Sie haben sich die korrekte Rektion bislang nur noch nicht ausreichend angeeignet. Es kann deswegen für einen Fortschritt gehalten werden, weil viele Lernende, die erst seit einer kürzeren Zeit Deutsch lernen, in wesentlich mehr Fällen eine ganz andere Präposition ergänzten.

5 Schlussfolgerung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, erstens die linguo-didaktische Problematik der Fehler und die linguistischen Phänomene Valenz und Rektion theoretisch zu behandeln. Der Begriff Fehler wurde sowohl im Allgemeinen als auch im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht erklärt. Eine besondere Aufmerksamkeit wurde der Problematik und dem Einfluss des Transfers und der Interferenz gewidmet. Weiter wurden die Phänomene der Valenz und Rektion geklärt, um die Interferenzfehler darzustellen, die die deutschlernenden Tschechen im Bereich der Verbrektion heutzutage häufig begehen. Zweitens setzte sich die vorliegende Arbeit das Ziel, die theoretischen Kenntnisse im nachfolgenden praktischen Teil zu überprüfen und nachzuweisen.

Es wurde im Allgemeinen festgestellt, dass Fehler meistens als etwas Negatives betrachtet werden, was man immer versuchen sollte zu vermeiden. Es gibt allerdings Theorien, die besagen, dass Fehler nicht nur eine negative Erscheinung darstellen, sondern auch eine positive Rolle spielen können. Sie sind dem Prozess des Erwerbs neuer Kenntnisse und Fertigkeiten behilflich, wenn man bereit ist, nicht nur aus den eigenen sondern auch aus fremden Fehlern zu lernen. Diese Feststellung ist für den Unterrichtsprozess besonders wichtig, denn es deutet an, dass Fehler nicht nur als ein Indikator der verminderten Lernqualität betrachtet werden sollten. Im Gegenteil, können Fehler zur richtigen Beherrschung des Lernstoffes beitragen, wenn die Lernenden, in angemessener und verständlicher Weise, auf sie aufmerksam gemacht werden. Es ist auch zu betonen, dass diese moderne Fehlerauffassung nicht nur zur natürlichen Erweiterung der Kenntnisse beitragen kann, sondern die Unterrichtsatmosphäre auch angenehmer und zum Lernen günstiger gestalten könnte.

Spricht man über Fehler im Fremdsprachenunterricht, sind verschiedene Typen von Fehlern zu unterscheiden. Dieser Arbeit wurde vor allem auf die Fehler gezielt, die aufgrund der Unterschiede zwischen der Muttersprache und Fremdsprache entstehen. Einer der Bereiche, in denen die deutschlernenden Tschechen oft Interferenzfehler begehen, ist die Rektion der Verben. Rektion ist

ein morphologisches Phänomen, das dafür entscheidend ist, welchen Kasus oder welche Präposition von einem Verb verlangt wird. Viele Verben haben im Deutschen eine andere Rektion als im Tschechischen und im Bereich der Verbrektion kommt auch eine sprachliche Asymmetrie vor, die dadurch gekennzeichnet, dass der tschechischen Präposition *na*, zwei deutsche Präpositionen *an* und *auf* entsprechen. Dieser Art der sprachlichen Asymmetrie nennt man Divergenz.

Der negative Einfluss der Interferenz im Bereich der Verbrektion wurde im praktischen Teil dieser Arbeit mittels einer Untersuchung nachgewiesen, die in den dritten und vierten Klassen an Gymnasien und Mittelschulen im Bezirk Liberec durchgeführt wurde. Die Autorin versuchte festzustellen, ob die Schüler mehr Fehler bei den Verben begehen, die in der Rektion von der Muttersprache abweichen, und welchen Einfluss die Dauer des Deutschunterrichts auf diese Interferenzfehler hat. Außerdem interessierte sie sich für den Einfluss der Divergenz.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung folgt, dass die Interferenz tatsächlich viele Fehler in der Verbrektion verursacht. Die Befragten machten wesentlich mehr Fehler in der Verbrektion, die sich von der Muttersprache unterscheidet. Weiter wurde festgestellt, dass, obwohl sich die Leistung der Schüler nach mehreren Jahren Deutschunterricht deutlich verbesserte, die Anzahl der Fehler in der Verbrektion, die von der Muttersprache abweicht, im Vergleich mit den Verben, deren Rektion mit der Muttersprache übereinstimmt, relativ hoch bleibt.

Darüber hinaus wurde bestätigt, dass auch die sprachliche Asymmetrie (Divergenz) die Lernenden verwirrt. Und zwar wurde festgestellt, dass die Lernenden, die länger Deutsch lernen, von der Divergenz stärker beeinflusst werden. Das heißt, die Schüler aus der fortgeschrittenen Gruppe benutzten bei mehr Antworten die Präposition *an* anstatt *auf* bzw. *auf* anstatt *an* als die Schüler, die eine kürzere Zeit Deutsch lernen und deren falsche Antworten öfter von der Anwendung einer ganz anderen Präposition verursacht wurden. Der Fakt, dass Schüler, die noch nicht so lang Deutsch lernen, in wesentlich mehr Fällen eine

ganz andere Präposition als *an* oder *auf* ergänzten, deutet an, dass der größere Anteil der durch Divergenz beeinflussten Fehler positiv aufgefasst werden kann. Es ist nämlich ein Beweis dafür, dass die fortgeschrittenen Schüler die Verbrektion dieser Verben, die *an* oder *auf* regieren, schon fast beherrschen und die beiden Präposition oft einfach nur verwechseln. Anders gesagt, die Autorin vermutet, dass den Schülern nach mehreren Jahren Deutschunterricht schon klarer ist wann man die Präposition *an* oder *auf* benutzt sollte, sich der richtigen Anwendung einer dieser Präpositionen aber nicht ganz sicher sind.

Aus der durchgeführten Untersuchung folgt, dass die Lernenden das Phänomen der Verbrektion nicht einmal nach mehreren Jahren Deutschunterricht sicher beherrschen und die Interferenz auch nach Jahren des Deutschunterrichts eine erhebliche Fehlerursache darstellt. Auf dieser Grundlage kann man behaupten, dass es empfehlenswert ist, der Problematik der Interferenzfehlern im Unterricht besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Zum Schluss ergibt sich folgende Frage: Wie könnte man eine angemessene Abhilfe der Interferenzfehler im Bereich der Verbrektion schaffen? Welche Schritte sollte der Lehrer im Unterricht unternehmen, um seinen Schülern zu helfen, die Verbrektion sicher zu beherrschen? In der fortgeschrittenen Stufe des Fremdsprachenunterrichts empfiehlt die Autorin, auf die Interferenzen erstens explizit aufmerksam zu machen, damit sich die Lernenden des Vorkommens der von der Muttersprache abweichenden Strukturen völlig bewusst werden. Im Zusammenhang mit der Rektion der Verben hält sie auch für empfehlenswert, im Unterricht zu betonen, dass manche Verben eine nicht interferierende Rektion und andere eine interferierende Rektion haben. Zweitens ist es wünschenswert, dass sich die Lernenden die Verben mit interferierender Rektion in ihren Heften und Notizen besonders anstreichen, um die problematischen Verben von den anderen zu unterscheiden. Drittens sollten die Lernenden eine Chance bekommen, die Rektion der Verben genug zu üben. Zuerst könnten sie ihre Kenntnisse durch schriftliche Aufgaben festigen, danach sollte die Rektion aber immer mittels vielfältiger mündlicher Übungen automatisiert werden, damit sie in Fleisch und Blut übergehen kann. Die Autorin schlägt vor, dass alle Übungen in einen

breiteren Kontext einbezogen werden und sich immer auf konkrete, alltägliche Situationen beziehen sollten. Wenn die Lernenden nämlich die sprachlichen Mittel, einschließlich der Verbrennung, in bestimmten Kontexten und Situationen verarbeiten können, wird es für sie einfacher, sich diese sprachlichen Mittel in realen Situationen ins Gedächtnis zurückzurufen und zu verwenden.

Bibliographie

BROCKHAUS-WAHRIG *Deutsches Wörterbuch*. 6. Band. 1. Aufl. Wiesbaden: Brockhaus, 1981. ISBN 3-7633-0312-7.

BUßMANN, H. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart: Kröner, 1990. ISBN 3-520-45202-2.

COLBERT, B. Die Präpositionalen Verben und ihre syntaktische Fügung. IN *Deutsch als Fremdsprache - Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 3Jahrg., 1966, 1. Quartal. S. 21-28.

CORDER, S. Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 2nd Ed., 1982. ISBN 0-19-437073-9.

ČEŘOVSKÁ, Martina. *Zur Fehleranalyse im Deutschunterricht*. In: VOMÁČKOVÁ, Olga - DÖMISCHOVÁ, Iva – KUBICA, Jan: *Die deutsche Sprache und Literatur im europäischen Raum*. UP Olomouc, 2008, S.76-83.

DUDEN, *Band 4. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6., neu bearb. Aufl. Bearb. von P. Eisenberg. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverl., 1998. ISBN 3-411-04046-7.

DUDEN, *Band 4. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 7., völlig neu erarb. u. erw. Aufl. Bearb. von P. Eisenberg, J. Peters, P. Gallmann, C. Fabricius-Hansen, D. Nübling, I. Barz, T. A. Fritz u. R. Fiehler. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverl., 2006. ISBN 3-411-04047-5.

EISENBERG, P. *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 1, Das Wort*. Stuttgart: Metzler, 2000. ISBN 3-476-01639-0.

EISENBERG, P. *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2, Der Satz*. Stuttgart: Metzler, 2001. ISBN 3-476-01642-0.

ENGEL, U. *Deutsche Grammatik*. 3., korrigierte Aufg. Heidelberg: Groos, 1996. ISBN 3-87276-752-6.

FLÄMIG, W. *Grammatik des Deutschen : Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge*. 1. Aufl. Berlin: Akademie, 1991. ISBN 3-05-000686-2.

GROSS, H. *Einführung in die germanistische Linguistik*. 3., überarb. und erw. Aufl. München: Iudicium, 1998. ISBN 3-89129-240-6.

Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache : das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. Neubearbeitung. Hrs. Götz D.; Haensch G.; Wellmann H. Berlin, München: Langenscheidt, 2008. ISBN 978-3-468-49041-5

HELBIG G., BUSCHA, J. *Deutsche Grammatik. ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 1. Aufl. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001. ISBN: 978-3-468-49493-2.

HELBIG, G. Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts. IN *Deutsch als Fremdsprache - Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. 2. Jahrg., 1965, 1.Quartal, S. 10-23.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

HENTSCHEL, E., WEYDT, H. *Handbuch der Deutschen Grammatik*. 1. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter, 1990. ISBN 3-11-011596-4.

HEYD, G. *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diensteweg, 1991, 2.Aufl. ISBN 3-425-04373-0

HÖPPNEROVÁ, Věra. *Deutsch nach Englisch. Einfluss des Englischen beim Erlernen von Deutsch*. In: In: VOMÁČKOVÁ, Olga - DÖMISCHOVÁ, Iva – KUBICA, Jan: *Die deutsche Sprache und Literatur im europäischen Raum*. UP Olomouc, 2008, S.158-172.

HÖPPNEROVÁ, V. *Lexikální úskalí německého jazyka*. In: *Cizí jazyky*, 2008/2009, roč. 52, č.2, s. 42-44.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

JUHÁSZ, J. *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1970.

JUNG, L. *99 Stichwörter zum Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2003. ISBN 3-19-007438-0.

KELLER, Rudi. *Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht*. In: CHERUBIM, Dieter (Hrsg.): *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, 1980, S. 23-42.

KLÁROVÁ, Šárka. *Problematika chyby v cizojazyčné výuce*. In: *Cizí jazyky*, Nr. 5/52, 2008/2009, S. 149-153.

KLEIN, W. *Zweitpracherwerb*. Frankfurt am Main: Hain, 1992.

KLEPPIN, Karin. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheid, 6.Aufl., 2007.

KORČÁKOVÁ, Jana. *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.

KULIČ, V. *Chyba a učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

POVEJŠIL, J. *Mluvnice současné němčiny*. 3.vyd. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0076-3.

RAABE, Horst. *Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch*. In: CHERUBIM, Dieter (Hrsg.): *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, 1980, S. 61-93.

RAMGE, Hans. *Fehler und Korrektur im Spracherwerb*. In: CHERUBIM, Dieter (Hrsg.): *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, 1980, S. 1-22.

RINAS, K. *Interferenzfehler deutschsprechender Tschechen. 1.Teil: Negationsfehler*. In: BRÜNNER BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK UND NORDISTIK. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity - řada germanistická (R), Brno: Masarykova univerzita, 2001; R6. ISSN 1211-4979

SCHRÖGER, J. *Lexikon deutscher Präpositionen*. 2., unveränd. Aufl. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1990. ISBN 3-324-00007-6

ŠTÍCHA, F. *Česko-německá srovnávací gramatika*. 1.vyd. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-503-7.

Internetquellen:

JACOBS, J. *Kontra Valenz*. Trier: Wiessenschaftlicher Verlag Trier, 1994. Freie Universität Berlin. [online] [cit.25.09.2011]. Verfügbar <<http://web.fu-berlin.de/phin/phin4/p4t4.htm>>.

MAAS, Marie-Charlotte. Junge Bäuerin: Mein Hof, meine Hektar, meine Babys. IN *Spiegel Online. Karriere Spiegel*. [online]. 02.09.2011, [cit. 29.09.2011]. Verfügbar <<http://www.spiegel.de/karriere/berufsstart/0,1518,783616,00.html>>

Abbildungs- und Graphenverzeichnis

Abb. Nr. 1: Erklärung des Begriffes „Fehler“ nach Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.....	11
Abb. Nr. 2: Der Kreis von Fehlern.....	13
Abb. Nr. 3: Definitionen der sprachlichen Fehler.....	14
Abb. Nr. 4: Die Gliederung des Transfers.....	23
Abb. Nr. 5: Die erweiterte Gliederung des Transfers.....	23
Abb. Nr. 6: Klassifikation der Verben nach ihren Aktanten.....	41
Abb. Nr. 7: Satzbaupläne nach Duden-Grammatik.....	42
Abb. Nr. 8: Möglichkeiten der Rektion gemäß Helbig/Buscha I.	44
Abb. Nr. 9: Möglichkeiten der Rektion gemäß Helbig/Buscha II.	47
Abb. Nr. 10: Verbgruppen, die als Basis des Testverfahrens gebraucht wurden.....	54
Abb. Nr. 11: Verben, die zum Testen verwendet wurden I.	54
Abb. Nr. 12: Verben, die zum Testen verwendet werden II.	55
Abb. Nr. 13: Anzahl der Fehler in den Verbgruppen 1-4 bei Zielgruppe 1.....	57
Abb. Nr. 14: Anzahl der Fehler in den Verbgruppen 1-4 bei Zielgruppe 2.....	58
Abb. Nr. 15: Gesamtanteil der richtigen und falschen Antworten in den Verbgruppen 5-6 bei Zielgruppe 1.....	59
Abb. Nr. 16: Gesamtanteil der richtigen und falschen Antworten in den Verbgruppen 5-6 bei Zielgruppe 2.....	60
Graph Nr. 1: Die Anzahl der Fehler in einzelnen Verbgruppen (in %) bei den Schüler die seit 3-4 Jahren Deutsch lernen.....	57
Graph Nr. 2: Die Anzahl der Fehler in einzelnen Verbgruppen (in %) bei den Schüler die seit 5 oder mehr Jahren Deutsch lernen.....	58
Graph Nr. 3: Die Anzahl der durch die Divergenz verursachten Fehler bei den Schüler die seit 3-4 Jahren Deutsch lernen.....	59
Graph Nr. 4: Intrasprachliche Interferenz – AN vs. AUF; die Schüler die seit 3-4 Jahren Deutsch lernen.....	60
Graph Nr. 5: Die Anzahl der durch die Divergenz verursachten Fehler bei den Schüler die seit 5 oder mehr Jahren Deutsch lernen.....	60
Graph Nr. 6: Intrasprachliche Interferenz – AN vs. AUF; die Schüler die seit 5 oder mehr Jahren Deutsch lernen.....	61

Anlagenverzeichnis

Anlage Nr. 1: Verben und ihre präpositionale Rektion	65
Anlage Nr. 2: Verben mit interferierender Kasusreaktion	69
Anlage Nr. 3: Die Testübung.....	70

Anlagen

Anlage Nr.1: Verben und ihre präpositionale Rektion

abfinden sich mit j-m/etw.	smířit se, spokojit se s
abhängen von	záviset na
abholen j-n/etw. von	dojít, dojet pro koho kam
absehen von etw.	nehledět nač, nepřihlížet k čemu
abschreiben etw. von/aus	opsat co z čeho
achten auf j-n/etw.	všímat si čeho, dát pozor na, přihlédnout k
amüsieren sich über j-n/etw.	smát se, vysmívat se komu
anmelden j-n/sich zu etw.	přihlásit koho na co/do čeho
anpassen sich an j-n/etw.	přizpůsobit se čemu
anrufen bei j-m	zavolat komu
antworten j-m auf etw. (Akk)	odpovědět komu na co
arbeiten an etw. (Dat)	pracovat na čem
arbeiten bei (Dat)	přracovat u koho
arbeiten für etw.	pracovat pro koho/co, za co
ärgern sich über j-n/etw.	zlobit se na koho, proč
aufhören mit etw.	přestat s
aufmerksam machen auf j-n/etw.	upozornit na
aufpassen auf j-n/etw.	dávat pozor na
aufregen sich über j-n/etw.	rozčilovat se nad čím
auskennen sich mit etw.	vyznat se v čem
auskommen mit j-m.	vycházet s
ausruhen sich von etw.	odpočinout si od
auszeichnen sich durch etw.	vyznačovat se čím
beauftragen j-n mit etw.	pověřit koho čím
befassen sich mit j-m/etw.	zabývat se kým, čím
beginnen mit etw.	začít s
beitragen zu etw.	příspěť k
belehren j-n über etw. (Akk)	poučit koho o čem
bemühen sich um etw.	usilovat, snažit se oč
beneiden j-n um etw.	závidět komu co
berichten j-m von etw./ über etw. (Akk)	podávat komu zprávu o, referovat komu o
beruhen auf etw. (Dat)	spočívat na, zakládat se na
beschäftigen sich mit etw./j-m	zabývat se čím, zaměstnávat se čím
beschweren sich bei j-m über j-n/etw.	stěžovat si komu na koho, nač
besprechen etw. mit j-m	prohovořit co s
bestehen auf etw. (Dat)	trvat na, neupustit od
bestehen aus etw.	skládat se z
bestehen in etw. (Dat)	záležet, tkvít v
beteiligen sich an etw. (Dat)	účastnit se čeho
bewerben sich um etw. bei j-m/etw.	ucházet se o co, u (firmy)
beziehen sich auf etw. (Akk)	vztahovat se na
bitten j-n um etw.	prosit koho o co
brauchen j-n/etw. für etw.	potřebovat na
danken j-m für etw.	děkovat komu za
demonstrieren für/gegen j-n/etw.	demonstrovat pro / proti
denken an j-n/etw.	myslet na
denken etw. über j-n/etw. / von j-m/etw.	myslet si co o kom, čem
dienen zu etw.	být k čemu, sloužit k čemu

diskutieren **mit** j-m **über** etw. (Akk)
 drehen sich **um** etw.
 drohen j-m **mit** etw.
 einladen j-n **zu** etw.
 einmischen sich **in** etw. (Akk)
 einsetzen sich **für** j-n/etw.

 eintreten **für** j-n/etw.
 eintreten **in** etw. (Akk)
 ekeln sich **vor** j-m/etw.
 engagieren sich **für** j-n/etw.
 entscheiden **über** etw. (Akk)
 entscheiden sich **für/gegen** j-n/etw.
 entschuldigen sich **bei** j-m **für** etw.
 erholen sich **von** etw.
 erinnern j-n **an** etw. (Akk)
 erinnern sich **an** j-n/etw.
 erkennen **an** etw. (Dat)
 erklären j-n **zu** etw.
 erwischen j-n **bei** etw.
 erzählen j-m **von** j-m/etw. / **über** j-n/etw.
 folgen **aus** etw.
 fragen j-n **nach** j-m/etw.
 freuen sich **auf** j-n/etw.
 freuen sich **über** etw. (Akk)
 fügen sich **in** etw. (Akk)
 führen j-n **durch** etw.
 führen j-n **zu** etw.
 fürchten sich **vor** j-m/etw.
 gehen **um** etw.
 gehören **zu** etw.
 gelten **für** j-n/etw.
 gewöhnen sich **an** etw. (Akk)
 glauben **an** etw. (Akk)
 gratulieren j-m **zu** etw.
 grenzen **an** etw. (Akk)
 halten j-n/etw. **für** j-n/etw.
 halten etw. **von** j-m/etw.
 handeln sich **um** j-n/etw.
 handeln **von** etw.
 heilen j-n **von** etw.
 helfen j-m **bei** etw.
 hervorgehen **aus** etw.
 hinweisen j-n **auf** etw. (Akk)
 hoffen **auf** etw. (Akk)
 hören **von** j-m/etw. / **über** j-n/etw.
 informieren sich **über** j-n/etw. **bei** j-m
 interessieren sich **für** etw.
 kämpfen **für/gegen** j-n/etw.
 klagen **über** j-n/etw. **bei** j-m
 klarkommen **mit** j-m/etw.
 kommen **auf** etw. (Akk)
 konzentrieren sich **auf** j-n/etw.
 kümmern sich **um** j-n/etw.

diskutovat s kým o čem
 otáčet se, točit se kolem
 hrozit, vyhrožovat komu čím
 pozvat koho na
 vmísit se, plést se do
 zasazovat se za, zastávat se koho/čeho,
 usilovat o
 zastávat se koho/čeho, bránit koho/co
 vstoupit do
 hnusit se, protivit se
 angažovat se za
 rozhodnout o
 rozhodnout se pro/proti
 omluvit se komu za
 odpočinout si od
 připomenout komu co
 vzpomenou si na
 poznat podle
 prohlásit koho/co čím
 přistihnout koho při
 vyprávět o
 plynout, vyplývat z
 ptát se koho na
 těšit se na
 radovat se z
 zapadat do, hodit se k
 provést koho čím
 vést k čemu
 bát se koho/čeho
 jít o
 patřit k
 být pokládám zač, mít pověst
 zvyknout si na
 věřit v
 gratulovat k
 hraničit, sousedit s, přiléhat k
 mít, pokládat co/koho za
 mít o něčem/někom mínění, soudit co o
 jde, běží o
 jednatm pojednávat o
 vyléčit koho z
 pomoci s
 vyplývat, vycházet najevo
 poukázat nač, odkázat nač
 doufat v
 slyšet o
 informovat se o, u
 záimat se o
 bojovat za/proti
 stěžovat si na, komu
 vypořádat se s
 přijít na něco, vzpomenout si na něco
 soustředit se na, koncentrovat se na
 starat se o, zajímat se o, dbát na

lachen über j-n/etw.	smát se, vysmívat se komu/čemu
leiden an etw. (Dat)	trpět čím (být nemocen)
leiden unter etw. (Dat)	trpět čím (okolnostmi)
lesen von j-m/etw. / über j-n/etw.	číst o
nachdenken über j-n/etw.	přemýšlet, uvažovat o
ordnen nach etw.	rovnat, řadit podle
passen zu etw.	hodit se k
plaudern mit j-m über j-n/etw. / von j-m/etw.	povídat si s, o
protestieren gegen j-n/etw.	protestovat proti
reagieren auf j-n/etw.	reagovat na
reden mit j-m von j-m/etw. / über j-n/etw.	promluvit s, o
rechnen auf j-n/etw.	počítat s kým, spoléhat na koho
rechnen mit j-m/etw.	počítat s kým, čím
richten etw. an j-n/etw.	smřovat co na koho, adresovat co komu
richten sich an j-n/etw.	obrátit se na koho, co
schämen sich für j-n/etw.	stydět se za koho/co
schicken etw. an j-n	poslat komu
schimpfen mit j-m	hádat se s
schreiben an j-n	psát komu
schreiben von j-m/etw. / über j-n/etw.	psát o
schreien vor etw. (Dat)	křičet čím
schützen sich/j-n vor j-m/etw.	chánit co/koho před
sorgen für j-n/etw.	starat se, pečovat o
sorgen um j-n/etw.	mít starost o, strachovat se o
sparen an etw. (Dat)/ mit etw.	šetřit s čím
sparen auf etw. (Akk) / für etw.	šetřit na
spezialisieren sich auf etw. (Akk)	specializovat se na, věnovat se čemu
spielen gegen j-m	hrát proti
spielen mit j-m/etw.	hrát si s
spielen um etw.	hrát o
sprechen mit j-m über j-n/etw. / von j-m/etw.	mluvit s o
stammen aus etw.	pocházet, být původem z
staunen über j-n/etw.	divit se komu/čemu, žasnout nad
sterben an etw. (Dat)	zemřít na
streiken für/gegen j-n/etw.	stávkovat za / proti
streiten sich mit j-m um/über etw. (Akk)	přít se s o, hádat se s o
suchen nach j-m/etw.	hledat co
teilnehmen an etw. (Dat)	účastnit se čeho
telefonieren mit j-m	telefonovat s
träumen von j-m/etw.	snít o
treffen sich mit j-m	setkat se s
trennen sich von j-m/etw.	odtrhnout se od, rozejít se s
überzeugen j-n von etw.	přesvědčit o
umsehen sich nach j-m/etw.	ohlédnout se za; poohlédnout se po
umtauschen gegen etw. (Akk)	vyměnit za
unterhalten sich mit j-m über j-n/etw.	bavit se s o
unterrichten j-n in etw. (Dat)	vyučovat koho co
verabreden sich mit j-m	domluvit se s
verabschieden sich von j-m	rozloučit se s
verbinden mit j-m/etw.	spojit s
verfügen über j-n/etw.	disponovat kým/čím, nakládat s
vergleichen mit j-m/etw.	porovnat s
verhandeln mit j-m über etw. (Akk)	jednat s kým o, projedat s kým co
verlassen sich auf j-n/etw.	spolehnout se na

verlieben sich **in** j-n/etw. (Akk)
verloben sich **mit** j-m
verstehen sich **mit** j-m
verzichten **auf** j-n/etw.
vorbeifahren **an** j-m/etw. (Dat)
vorbeigehen **an** j-m/etw. (Dat)
vorbeigehen **bei** j-m/etw.
vorbeikommen **bei** j-m/etw.
vorbereiten sich **auf** etw. (Akk) / **für** etw.
warnen j-n **vor** j-m/etw.
warten **auf** j-n/etw.
wenden sich **an** j-n
wissen **über** j-n/etw.
zählen **auf** j-n/etw.
zählen **zu** etw.
zusammenarbeiten **mit** j-m
zweifeln **an** j-m/etw.

zamilovat se do
zasnoubit se s
rozumět si s
zřící se, vzdát se čeho, upustit od
jet, projet kolem
jít, projít okolo
stavit se, zastavit se u
zastavit se u, navštívit koho
připravit se na
varovat před
čekat na
obrátit se na koho, co
vědět o
spolehnout se na, počítat s
patřit, poříkat se k
spolupracovat s
pochybovat o

Anlage Nr. 2: Verben mit interferierender Kasusreaktion

anhören j-n/etw.	naslouchat komu/čemu
ansehen j-n/etw.	podívat se na, dívat se na
anschauen j-n/etw.	podívat se na koho
anschließen sich j-m/etw.	připojit se ke komu/čemu
anstarren j-n/etw.	zírat, civět na koho/co
anrufen j-n	zavolat komu
aufgeben sich etw. (Akk)	zanechat čeho, vzdát se čeho
beachten j-n/etw.	dbát čeho/na co, všímat si čeho
beantworten etw. (Akk)	odpovědět na něco, zodpovědět na co
bedauern j-n/etw.	litovat koho/čeho, politovat koho
befürchten j-n/etw.	obávat se čeho, mít strach z čeho
begegnen j-m/etw.	potkat koho, narazit na co
beraten j-n	poradit komu
bereuen etw. (Akk)	litovat koho/čeho
bestehen etw. (Akk)	obstát v/pči čem, složit co
betreffen sich j-n/etw.	tykat se koho/čeho
betreten etw. (Akk)	vstoupit kam
bezweifeln etw. (Akk)	pochybovat o
dutzen j-n	tykat komu
einfallen j-m	napadnout koho/co
entsprechen etw. (Dat)	shodovat se s něčím
erreichen j-n	dosáhnout na koho/co, dosáhnout čeho
errinern j-n an	připomenout někomu co
folgen j-m/etw.	následovat někoho, uposlechnout něčeho, řídit se něčím
fragen j-n	ptát se někoho
genießen etw. (Akk)	užívat si čeho
heiraten j-n	oženit se s, vdát se za
kennen lernen j-n/etw.	seznámit se s
schwänzen etw. (Akk)	nezučastnovat se čeho
siezen j-n	vykat komu
teilen sich etw. (Akk)	dělit se o
überlegen sich etw. (Akk)	uvažovat, přemýšlet o něčem
vergessen j-n/etw.	zapomenout na koho/co
verhindern etw. (Dat)	zamezit čemu
verstehen j-n/etw.	rozumět komu
vorziehen j-n/etw.	dávat přednost čemu
weh tun j-m	bolet koho
wissen etw. (Akk.)	vědět o něčem
zurufen j-m/etw.	zavolat na někoho/něco
zustimmen j-m	souhlasit s, přitakat komu
zuwinken j-m	zamávat na někoho

Anlage Nr. 3: Die Testübung

Věk: _____
Kolik let se učím německy: _____
Jméno školy: _____
Ročník/třída: _____
Jméno učebnice: _____
Doplň do textu: správný tvar slova v závorce – na podtržená prázdná místa nebo správnou předložku – do rámečků:
<i>Liebe Claudia,</i> <i>ich schicke _____ (du) viele Grüße aus München und danke _____ (du) herzlich</i> <i>_____ deine Geburtstagskarte!</i> <i>In der neuen Schule gefällt es _____ (ich) gut. Ich arbeite jetzt _____ meiner</i> <i>Seminararbeit. Meine Klassenlehrerin ist streng, aber sehr nett. Sie hat</i> <i>_____ (ich) gestern _____ meinen Interessen gefragt und ich habe</i> <i>_____ (sie) sofort geantwortet, dass ich mich _____ Deutsch und Sport</i> <i>interessiere. Ich möchte einen Skikurs machen, aber ich wusste nicht, wo es in</i> <i>München eine gute Skischule gibt. Die Lehrerin hat _____ (ich) gut beraten.</i> <i>Ich helfe meiner Oma jeden Abend _____ dem Kochen und dann lese ich ein</i> <i>Buch, höre Musik oder gehe mit meinen Freunden ins Kino. Ich habe das Buch von</i> <i>meiner neuen Freundin Annette bekommen. Sie hat _____ (ich) gestern _____</i> <i>meinem Geburtstag gratuliert und ich freue mich sehr _____ das Geschenk.</i> <i>Annette studiert Medizin. Ihr Freund kommt aus England - ich kann mich _____</i> <i>seinen Namen nicht erinnern. Er spricht nicht gut Deutsch. Ich verstehe</i> <i>_____ (er) nicht gut. Annette hat sich _____ ihn vor einem Jahr verliebt und sie</i> <i>versteht sich sehr gut _____ ihm.</i> <i>Gestern bin ich beim Volleyball hingefallen. Jetzt tut _____ (ich) mein rechter</i> <i>Fuß weh. Ich muss morgen _____ (der) Arzt anrufen aber ich hoffe _____</i> <i>baldige Besserung.</i> <i>Hast du in der letzten Zeit _____ Renate gesprochen?</i> <i>Hoffentlich antwortet sie bald _____ meinen Brief. Ich denke oft _____ sie.</i> <i>Ich warte _____ deine Antwort und freue mich _____ den nächsten Brief von dir!</i> <i>Es grüßt dich deine Sabine</i>
Děkuji za spolupráci. Heidemarie Wiesnerová. TU Liberec